



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

4세반의 이야기나누기 활동에서
나타나는 유아-교사 발화 분석

2018년 2월

서울대학교 대학원

협동과정 유아교육전공

신 은 아

4세반의 이야기나누기 활동에서 나타나는 유아-교사 발화 분석

지도교수 이 강 이

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2017 년 11 월

서울대학교 대학원
협동과정 유아교육전공
신 은 아

신은아의 석사 학위논문을 인준함
2017 년 12 월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

이 연구는 이야기나누기 활동에서 교사와 유아의 발화를 유형별로 나누어 살펴보고, 교사 질문의 추상화 수준에 따른 유아 대답의 추상화 수준이 유아의 언어발달 수준 집단 간 차이가 있는지 살펴보고자 하였다. 이상의 연구 목적을 위해 도출된 연구문제는 다음과 같다.

[연구문제 1] 이야기나누기 활동에서 나타나는 유아-교사 발화는 어떠한가?

[연구문제 2] 이야기나누기 활동에서 나타나는 발화 중 교사의 질문과 유아의 대답은 어떠한 관계를 보이냐?

[연구문제 3] 이야기나누기 활동에서 나타나는 교사 질문과 유아 대답의 관계는 유아의 언어발달 수준에 따라 어떠한 차이를 보이냐?

이상의 연구문제를 검증하기 위해 서울에 위치한 1곳의 유치원에 재원 중인 4세 유아 38명을 연구대상으로 선정하였다. PRES 검사를 통해 연구대상 유아의 언어발달 수준 집단을 나누었으며, Flanders(1960)의 언어적 상호작용 분석범주를 변형계, 김경현(2008)이 수정, 보완한 분석기준을 사용하여 이야기나누기 활동에서의 교사 발화와 유아 발화의 유형을 확인하였다. 그리고 Blank 등(2003)의 언어적 추상화수준 4단계를 이용하여 교사 질문과 유아 대답의 추상화 수준 자료를 수집하였다. 수집된 자료는 SPSS

24.0 프로그램을 통해 빈도, 백분율, 평균, 표준편차, 카이제곱검정으로 분석하였다. 또한 이야기나누기 활동에서 교사 질문과 유아 대답의 관계에 대한 구체적인 내용을 살펴보기 위하여 사례를 제시하고 해석하였다.

이 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 이야기나누기 활동에서의 교사 발화와 유아 발화의 양상을 살펴본 결과, 교사 발화의 경우, 비지시적 발화는 ‘질문’, ‘칭찬 및 격려’, ‘생각수용 및 사용’, 그리고 ‘감정수용’ 순서로 나타났으며 지시적 발화는 ‘강의’, ‘지시 및 명령’, ‘비판 및 권위’ 순서로 나타났다. 유아 발화의 경우, ‘주도적 발화’가 ‘단순 발화’보다 현저히 많이 나타났다.

둘째, 이야기나누기 활동에서 교사 질문의 추상화 수준에 따라 4세 유아 발화의 추상화 수준의 차이가 있는지 살펴 본 결과, 유아 대답의 추상화 수준은 교사 질문의 추상화 수준에 따라 차이를 보였다.

셋째, 이야기나누기 활동에서 교사 질문의 추상화 수준에 따른 유아 대답의 추상화 수준이 유아의 언어발달 수준 집단 간 차이가 있는지 살펴본 결과는 다음과 같다. 교사가 단순지각의 질문을 할 경우에는 집단 간 차이가 나타나지 않았으나, 재인과 단순추론, 상위추론의 질문을 하는 경우에 집단 간 차이가 나타났다.

이 연구는 이야기나누기 활동에서의 교사 질문의 추상화 수준에 따른 유아 대답의 추상화수준이 유아의 언어발달 수준에 따라 차이가 있음을 밝혔다. 이상의 연구결과는 교사가 이야기나누기 활동에서 유아와 상호작용을 할 때, 유아의 언어발달 수준을 고려하여 질문의 추상화 수준을 조절할 필요가 있음을 나타낸다. 즉 교사가 유아의 언어발달 수준을 고려하여 적절한 비계설정을 통한 세심한 상호작용을 하는 것이 필요함을 시사한다.

주요어 : 이야기나누기 활동, 발화유형, 언어발달 수준,
언어적 추상화 수준

학 번 : 2015-21695

목 차

국문초록

| | |
|--|----|
| I . 문제제기 | 1 |
| II. 이론적 배경 및 선행연구 고찰 | 6 |
| 1. 이야기나누기 활동의 의미와 실제 | 6 |
| 1) 이야기나누기 활동의 교육적 함의 | 6 |
| 2) 이야기나누기 활동에서 유아-교사 언어적 상호작용 | 8 |
| 2. 언어적 추상화의 개념과 발달 | 10 |
| 1) 언어적 추상화의 개념 | 10 |
| 2) 언어적 추상화의 발달 | 13 |
| 3. 교사 발화의 추상화 수준과 유아 발화의 추상화 수준의 관계 | 15 |
| III. 연구문제 및 용어의 정의 | 17 |
| 1. 연구문제 | 17 |
| 2. 용어의 정의 | 18 |
| 1) 이야기나누기 활동 | 18 |
| 2) 교사의 발화 유형 | 18 |
| 3) 유아의 발화 유형 | 19 |
| 4) 언어적 추상화 수준 | 19 |
| 5) 언어발달 수준 | 20 |
| IV. 연구방법 | 21 |
| 1. 분석사례 | 21 |

| | |
|--|--------|
| 2. 연구도구 | 25 |
| 1) 이야기나누기 활동에서 교사 발화 및 유아 발화 | 25 |
| 2) 유아의 언어발달 수준 | 29 |
| 3) 언어적 추상화 수준 | 30 |
| 3. 연구절차 | 33 |
| 1) 예비조사 | 33 |
| 2) 본조사 | 33 |
| 4. 자료분석 | 35 |
| V. 결과 및 해석 | 37 |
| 1. 이야기나누기 활동에서 나타나는 교사 발화와 유아 발화의 양상 | 37 |
| 1) 교사의 발화 유형 | 38 |
| 2) 유아의 발화 유형 | 43 |
| 2. 이야기나누기 활동에서 교사 질문의 추상화 수준과 유아 대답의 추상화 수준의 관계 | 45 |
| 3. 이야기나누기 활동에서 나타나는 교사 질문과 유아 대답의 관계가 유아의 언어발달 수준에 따라 보이는 차이 | 47 |
| 1) 교사의 단순지각 질문에 대한 언어발달 수준 집단별 유아의 대답 차이 | 47 |
| 2) 교사의 재인 질문에 대한 언어발달 수준 집단별 유아의 대답 차이 | 50 |
| 3) 교사의 단순추론 질문에 대한 언어발달 수준 집단별 유아의 대답 차이 | 55 |
| 4) 교사의 상위추론 질문에 대한 언어발달 수준 집단별 유아의 대답 차이 | 59 |

| | |
|-------------------|----|
| VI. 결론 및 논의 | 63 |
| 참고문헌 | 68 |
| 부록 | 78 |
| Abstract | 83 |

표 목 차

| | |
|--|----|
| <표 IV-1> 반의 구성 및 활동내용 | 22 |
| <표 IV-2> 연구대상 유아의 사회인구학적 배경 | 24 |
| <표 IV-3> 교사 발화와 유아 발화의 양상 | 26 |
| <표 IV-4> 언어적 상호작용 분석범주 | 27 |
| <표 IV-5> 언어적 상호작용 분석범주별 예시 | 28 |
| <표 IV-6> 유아의 언어발달 수준별 집단의 언어점수 | 29 |
| <표 IV-7> 언어적 추상화 수준 | 31 |
| <표 IV-8> 교사 질문의 추상화 수준과 유아 대답의 추상화 수준의 예 | 32 |
| <표 V-1> 교사 발화의 유형별 빈도 | 38 |
| <표 V-2> 유아 발화의 유형별 빈도 | 43 |
| <표 V-3> 유아의 언어발달 수준 집단별 발화유형 빈도 | 44 |
| <표 V-4> 교사 질문의 추상화 수준과 유아 대답의 추상화 수준의 양상 | 45 |
| <표 V-5> 교사 질문의 추상화 수준에 따른 유아 대답의 추상화 수준의 차이 | 46 |
| <표 V-6> 교사의 단순지각 질문에 대한 유아의 대답 | 47 |
| <표 V-7> 교사의 재인 질문에 대한 유아의 대답 | 51 |
| <표 V-8> 교사의 단순추론 질문에 대한 유아의 대답 | 55 |
| <표 V-9> 교사의 상위추론 질문에 대한 유아의 대답 | 59 |

그 립 목 차

| | |
|---------------------------------------|----|
| <그림 V-1> 교사의 재인 질문에 대한 유아의 대답 | 51 |
| <그림 V-2> 교사의 단순추론 질문에 대한 유아의 대답 | 56 |
| <그림 V-3> 교사의 상위추론 질문에 대한 유아의 대답 | 60 |

부 록 목 차

| | |
|--|----|
| <부록 1> 유아 언어발달 수준 집단(상, 중, 하)의 PRES 점수와 통합 언어발달 월령 및 연령단계 | 78 |
| <부록 2> 이야기나누기 활동 관찰 기록지 | 80 |
| <부록 3> 교사용 설문지 | 81 |
| <부록 4> 부모용 설문지 | 82 |

I. 문제제기

현재 우리나라의 3~5세 유아교육은 ‘온 세상’을 뜻하는 ‘누리’라는 명칭으로, 유치원과 어린이집의 통합 교육과정으로 실시되고 있다. 누리과정은 유아의 발달수준과 흥미, 그리고 환경 등을 고려하여 신체운동건강, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구 등 5개 영역으로 구성된다. 유아를 대상으로 하는 교육활동은 수업시간이 교과별로 구분되지 않으며 한 영역에 얽매이지 않고 통합적으로 이루어진다(송주연, 황해익, 2010). 이러한 특성을 잘 보여주는 활동으로 이야기나누기 활동을 들 수 있다.

이야기나누기 활동은 누리과정의 모든 영역에서 이루어지며 이는 교사와 유아의 상호작용 효과를 가장 활발하게 발현시킬 수 있는 활동이다(이정화, 김모아, 황진숙, 박병기, 2015). 교육과학기술부는 교사용지도서 총론(2007)과 유치원지도서(2009)에서 이야기나누기 활동이 유아교육기관에서 매일 20~40분 정도 일어나는 필수적인 활동이라고 언급하였다. 또한 이야기나누기 활동은 사람, 자연 및 주변 세계에 대한 이해를 향상시키고 탐구를 계속할 수 있도록 하는 중요한 사건이며 사회에서 학습된 바를 확인해볼 수 있는 시간이다(Hong, 1995). 이렇듯 이야기나누기 활동은 유아교육현장에서 매일같이 일어나는 중요한 언어적 환경이며, 유아의 발달과 관련이 있음에도 불구하고 이야기나누기 활동에서 이루어지는 교사와 유아의 상호작용을 세부적으로 분석한 연구는 드물다. 따라서 이 연구에서는 교사와 유아의 상호작용을 유형별로 나누어 교사 발화와 유아 발화의 모습과 관계를 살펴보고, 나아가 교사-유아 상호작용에서 가장 많이 나타나는 유형을 언어적 추상화 수준으로 나누어 보다 구체적으로 분석해보고자 한다.

‘추상화’란 구체적인 사물들의 공통된 특징, 즉 추상적 특징을 파악하여 인식의 대상으로 삼는 행위이며, 개별적 사례들로부터 일반적 개념이나 원리를 형성하는 사고과정이다(최현주, 2015). 그 중, 언어적 추상화는 탈문맥화(decontextualized) 즉, ‘문맥을 단순히 인지하는 것이 아니라 문맥

을 뛰어넘은 생각의 표현'과 동의어로 사용되며, 세부적인 사례 없이 현상을 고려할 수 있게 한다(van Kleeck, Gillam, Hamilton, & McGrath, 1997). 즉, 언어적 추상화는 문자나 사물 등 구체적인 것을 있는 그대로 인지하고 표현하는 것을 넘어 언어로 추론하거나 분석하여 표현하는 것을 의미한다(Glenberg, Sato, Cattaneo, Riggio, Palumbo, & Buccino, 2008). 언어적 추상화능력은 구체적으로 언급되지 않은 것에 대해 사고하고 추론하여 이해하는 데 사용된다(Garnham, 1985). 따라서 언어적 추상화 과정에서 구체물에 관한 사전지식이 전제되며, 단순 인식과 표현보다 더 높은 인지수준이 요구된다(Chapman, 2000). 언어적 추상화와 추상적 사고는 분리해서 생각할 수 없는 유기적 관계를 갖으며, 언어적 추상화는 추상적 정보를 추론 또는 분석, 그리고 생산하는데 사용되기 때문에 추상적 사고에 도움이 된다(Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavek, 2010).

부모의 추상적 언어 제공이 유아의 추론능력에 영향을 주며, 추상적 언어발달과도 상관이 있다(Heath, 1983; Sigel & Delisi, 1984). 또한 책 읽기 시간에 교사나 부모가 더 많은 추상적 언어를 사용하는 것이 유아의 이야기 이해력을 높이며(Dicknson & Smith, 1994; Haden, Reese, & Fivush, 1996; Reese, 1995; Teale & Martines, 1996) 인지와도 상관이 있다고 하였다(Sigel, 1993). 이러한 결과들은 유아교육기관에서 교사가 추상적 언어를 사용하는 것이 중요함을 나타낸다.

유아가 주어진 것 외의 정보를 다루기 위해서는 추상적인 관점에서 추론할 수 있는 표상기술을 필요로 한다. 이러한 표상기술은 유아의 경험과 언어환경에 큰 영향을 받는다(Sigel, 1971). 자극이 부족한 환경에서 유아는 추상적 사고를 개발하지 못하므로(Blank & Solomon, 1968), 유아의 추상적 사고발달을 위하여 풍부하고 적절한 자극을 줄 수 있는 환경의 조성은 필수이다. 현대사회에서는 아동의 언어발달환경 중에서 보육·교육기관의 영향이 점차 중요해지고 있으며(이영, 김명순, 1999), 기관에서의 교수와 학습의 대부분은 교사와 유아의 언어적 상호작용으로 이루어진다(성은영, 2006). 또한 교사와 유아의 언어적 상호작용은 교실에

서 제공하는 물리적 교실환경보다 유아의 언어능력과 문해력을 더 잘 예측한다(Dickinson & Tabors, 2002). 즉 교사의 발화는 아동에게 중요한 언어발달 환경이다. 따라서 기관에서 매일 실시되고, 유아-교사의 언어적 상호작용이 가장 활발하게 이루어지는 활동인 이야기나누기 활동의 발화의 유형을 파악하고 추상화 수준으로 자세히 분석할 필요성이 제기된다.

Piaget(1954)는 아동이 인지발달 이론의 마지막 단계인 형식적 조작기가 되어서야 추론을 포함한 추상화가 가능하다고 하였다. 그러나 유아기 아동들을 대상으로 한 연구에 의하면 추론능력을 바탕으로 한 추상화는 Piaget가 제시한 시기보다 훨씬 앞선 것으로 나타났다(McCormack & Hoerl, 2005). 2~3세에 상징적 표현이 점차 증가하고, 3세에는 언어가 비약적으로 발달하여 분석의 도구로 사용이 가능하며(Normand, 1986), 4세에는 추론이 가능하다(Wenner, 2004). 따라서 이 연구에서는 선행연구를 근거로(van Kleeck et al., 1997; Sorsby & Martlew, 1991; Zucker et al., 2010) 언어적 표현이 자유롭고, 유추, 추론이 가능하여 다양한 수준의 추상적 발화를 할 수 있을 것으로 예상되는 4세를 연구대상으로 하였다.

이야기나누기 활동에서 교사의 질문은 주요한 교수방법이다. 교사의 질문은 교사가 학습자에게 특정한 정보를 요구하기 위해 제공하는 언어로 학습자가 자신이 갖고 있는 정보를 이용하여 반응하게 함으로 양방적 상호작용을 돕는다(최현주, 2015). 이처럼 교사의 질문은 양방적 상호작용을 강조하는 누리과정의 핵심 교육방향(교육과학기술부, 보건복지부, 2013)과 일치할 뿐만 아니라, 교사와 유아의 상호작용을 강조하는 유아교육의 본질과도 일치한다. 뿐만 아니라, 교사의 질문은 이야기나누기 활동에서 교사의 발화 중 가장 많이 나타나는 유형이며, 유아의 개방형 대답의 90% 이상이 교사 질문에 대한 대답으로 나타났다(유구중, 최승연, 2013). 또한 교사 질문의 추상화 수준과 아동 인지발달이 관련 있으며(Dickinson & Porche, 2011; Massey, 2004) 성인의 추상적 질문은 아동에게 추론, 예측, 설명을 요구하고 긍정적 영향을 미친다(van Kleeck,

2004). 이와 같은 결과들을 종합해본 결과, 교사와 유아의 상호작용 중 교사의 질문과 유아의 대답을 언어의 추상화 수준으로 분석할 필요성이 제기된다.

선행연구에서 교사 질문의 추상화 수준이 유아의 언어발달 및 추상화 수준 발달에 중요하다는 것에는 일치된 결과를 보이지만, 교사가 어떠한 추상화 수준의 질문을 하는 것이 적절한가에 대하여는 일관되지 않은 결과를 보고하고 있다. 먼저, 높은 추상화 수준의 질문에 많이 노출된 아동은 복잡한 내용의 대화에 참여함으로써 언어발달이 촉진될 수 있다는 연구(Zucker et al., 2010)는 높은 수준의 추상화 질문이 유아의 다중단어 표현과 긴대답을 유도하기 때문에 교사에게 높은 수준의 추상화 질문을 권장한다. 또한 최현주(2015)는 교사 질문의 추상화 수준과 유아 대답의 추상화 수준의 관련이 높다고 하였다. 즉, 유아의 추상화 수준이 교사 질문의 추상화 수준에 의해 유도될 수 있으므로, 교사가 높은 추상화 수준의 질문을 해야 한다는 주장이다.

그러나 모든 연구에서 유아의 언어발달 수준을 고려하지 않고 교사 발화의 추상화 수준과 유아 발화의 추상화 수준의 관계를 살펴보면 모든 유아에게 높은 추상화 수준의 질문을 제공하는 것이 효과적인가에 관한 의문이 제기된다. 유아는 교사에게 같은 질문을 받더라도 개인에 따라 나타나는 반응이 달라질 수 있다(김수연, 심영택, 2008). 따라서 교사는 질문을 할 때 개별의 상황과 언어발달수준을 고려해야 할 필요가 있다. 유아에게 무조건 가장 높은 추상화 수준의 발화를 제공하는 것보다, 유아의 반응을 활성화시킬 수 있는 질문을 하는 것이 중요하다는 연구(Walsh & Blewitt, 2006)가 있다. 유아가 이미 습득한 수준의 추상화 질문을 할 때 유아-교사 간 상호작용의 분위기가 성공적으로 형성되어 유아의 언어적 추상화발달과 긍정적 상관을 보인다(van Kleeck et al., 1997). 이러한 결과는 유아의 언어능력을 발달시키기 위해서 교사가 유아의 언어능력 수준을 파악하여 유아의 수준보다 한 단계 앞서서 대화를 유도해야 한다는 주장(Berk & Winsler, 1995; Mercer & Fisher, 1992)과 맥락을 같이한다. 이와 같이 다수의 연구에서 교사가 유아의 언어수준을

고려하여 상호작용하는 것이 효과적임을 보고하고 있다. 그러나 교사 발화의 추상화 수준과 유아 발화의 추상화 수준의 관련을 살펴본 선행연구에서 유아의 언어발달 수준을 고려한 경우는 없었다. 따라서 이 연구에서는 교사 질문의 추상화 수준별로 유아의 언어발달 수준 집단 간 추상화 수준의 차이가 있는가를 사례와 함께 살펴볼 것이다. 이러한 차이를 살펴봄으로써 다양한 언어발달 수준을 가진 유아들의 언어적 추상화 수준을 이해할 수 있는 정보를 제공하여 교사의 비계설정에 도움을 줄 수 있을 것으로 기대한다.

유치원에서의 이야기나누기 활동은 한 명의 교사와 다수의 유아가 함께하는 집단 활동으로, 활동 내의 언어적 상호작용은 복잡한 양상을 보인다. 이야기나누기 활동이라는 특정한 사례 안에서 일어나는 유아들과 교사의 복잡한 상호작용을 이해하기 위해서 사례분석의 필요성이 제기된다. 사례연구는 구체적 이슈나 사례에 총체적, 맥락적, 포괄적, 체계적 접근을 하는 방법으로써(Patton, 2002), 이야기나누기 활동에서의 교사와 여러 유아들의 언어적 상호작용을 보다 자세히 분석, 비교하는데 적합한 접근이다. 따라서 이 연구에서는 교사 질문의 추상화 수준과 유아 대답의 추상화 수준의 관계를 살펴보기 위하여 사례분석을 하고자 한다.

이 연구에서는 먼저, 교사와 유아의 상호작용이 활발하고 유아교육기관에서 모든 영역과 연계되어 매일 실시되는 이야기나누기 활동에서 유아 발화와 교사 발화를 유형별로 나누어 보고자한다. 다음으로 상호작용 유형 중 가장 높은 비율을 차지하는 것으로 보고되는 교사 질문과 유아 대답을 추상화 수준으로 상세히 알아보하고자 한다. 그리고 교사 질문의 추상화 수준별 유아의 언어발달 수준 집단 간 대답의 추상화 수준 차이를 살펴보고, 이를 구체적인 사례를 통해 비교, 분석해볼 것이다. 이를 토대로 유아의 언어능력별 유아-교사 언어적 상호작용의 추상화 수준 양상 및 관계를 살펴보고 교사에게 효과적인 비계설정을 위한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

II. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

이 장에서는 앞서 제기한 문제를 구체화하기 위해 이야기나누기 활동에서의 유아-교사 상호작용과 유아 발화와 교사 발화의 추상화 수준에 관한 이론적 배경 및 선행연구를 고찰하고자 한다.

1. 이야기나누기 활동의 의미와 실제

1) 이야기나누기 활동의 교육적 함의

이야기나누기 활동은 유아교육기관에서 하루에 약 20~40분간 매일 실시되는 활동으로써 유아의 다양한 발달영역과 통합적으로 연결되어있다(교육과학기술부, 2009). 유아교육기관에서 중요한 의미를 갖는 이야기나누기 활동은 1976년을 기점으로 ‘담화’ 활동에서 ‘이야기나누기’ 활동으로 명칭이 바뀌었는데, 유아와 교사의 상호주도적 성격이 강조된 의미가 있다(유구중, 최승연, 2013).

이야기나누기 활동은 교사와 유아가 그날의 날씨, 친구의 출·결석, 개인적인 경험담을 나누면서 하루의 일과를 계획해보거나 그날의 주제에 따른 개념들을 토의하고, 질문하는 등, 상호 이야기를 주고받는 활동으로 정의된다(교육과학기술부, 2009). 또한 이야기나누기 활동은 유아-교사의 상호작용이 가장 활발히 이루어지는 활동이며, 이 밖의 다른 활동에서 일어나는 대화보다 교육적으로 더 큰 의미를 지닌다.

국가적 차원에서 이야기나누기 활동의 교육적 의의는 점차 확장되고 구체화되었다. 문교부(1984)는 이야기나누기 활동을 통해 유아들은 타인의 이야기를 듣고, 내용을 파악하고, 바르게 표현할 수 있는 기회를 가진다고 하였다. 또한 교육부(2000)는 유아들이 주변세계에 대한 지식과 흥미의 범위를 넓히고 호기심을 가지고 탐색해보는 것을 통해 탐구하는 능

력 및 태도를 기를 수 있다고 하였으며, 이후 교육과학기술부(2009)는 유아들이 이야기나누기 활동을 통해 의사소통 능력을 기를 수 있고 의사 결정에도 참여할 수 있다고 덧붙였다. 국가적 차원의 교사 지도서에 언급된 이야기나누기 활동의 교육적 의의를 살펴본 결과, 이야기나누기 활동에 대한 기대와 중요도가 높아졌고 다양한 유아발달과 연관이 있는 것으로 나타났다. 따라서 유아교육에서 중요한 의의를 갖는 이야기나누기 활동을 구체적으로 살펴볼 필요가 있다.

이야기나누기 활동을 통하여 유아는 발달에 도움이 되는 경험을 할 수 있다. 활자에 초점을 맞춘 큰 책 보기, 구어를 획득할 수 있는 의미 있는 대화하기, 그리고 음운론적 지각을 발달시키는 다양한 집단 활동이 이야기나누기 활동을 통해 이루어진다(Pullen & Justice, 2003). 다양한 경험을 제공하는 이야기나누기 활동은 유아의 발달에 다면적으로 도움이 된다. 먼저, 교사는 이야기나누기 활동을 유아의 발달을 고려하여 접근하기 때문에 유아는 활동에서 언어를 사용하며 배울 수 있다(Wells, 1981). 그리고 이야기나누기 활동에서 타인의 말에 귀를 기울이며 서로의 경험과 생각을 나누는 경험은 유아의 사회적 상호작용에 도움이 된다(Moss & Wilson, 1998). 또한 이야기나누기 활동의 경험은 유아의 사회적 유능감과 정서적 유능감에 긍정적 영향을 주며, 의사소통, 문제해결력, 학습기술을 발달시키는데 도움을 준다(Mosley, 2009). Mosley(2009)의 연구에서 유아는 이야기나누기 활동에서 다른 사람들의 주목을 받으며 자신의 이야기를 하는 경험이 즐겁고 좋은 시간이었다고 보고하였다. 이야기나누기 활동은 이와 같이 유아 교육에서 중요한 의미를 갖으며 다양한 유아 발달과 관련이 있으므로 이를 구체적으로 살펴볼 필요가 제기된다.

2) 이야기나누기 활동에서 유아-교사 언어적 상호작용

이야기나누기 활동은 유아와 교사의 언어적 상호작용으로 이루어지는 역동적인 교수-학습 행위이다. 누리과정 교사용 지침서(교육과학기술부, 보건복지부, 2013)의 이야기나누기 활동지침에 따르면 이야기나누기 활동을 진행할 때 교사는 일방적으로 정보를 제공하는 것이 아니라, 유아가 자신의 생각과 경험을 이야기하도록 도와야한다. 또한 교사는 유아에게 좋은 모델이 될 수 있는 언어를 사용하고, 유아의 연령과 언어발달 수준에 적합한 단어와 문장을 사용하여야 한다. 이러한 지침은 이야기나누기 활동이 교사와 유아의 양방향적 소통이 되고, 교육적 의미를 가질 수 있도록 고려하여 설정한 것으로 해석된다.

Vygotsky(1978)는 인간의 발달이 개인 내부에서 이뤄지는 것이 아닌 개인과 개인의 상호작용을 통해 배우고 내면화하는 것이라고 보았으며 나보다 나은 타인의 비계설정을 받아 근접발달영역을 실질적으로 발달시킨다고 주장하였다. 이야기나누기활동은 타인과의 상호작용이 활발히 이루어지고 교사의 의도적 비계설정이 즉각적으로 이루어지기 때문에 중요하다. 또한 이야기나누기 활동은 한 명의 성인과 다수의 유아가 함께 하는 활동이기 때문에 활동을 이끌어나가는 교사의 역할이 크다. 따라서 유아-교사의 언어적 상호작용에 있어 교사의 긍정적인 역할에 대해 알아보는 것이 필요하다. Risner와 동료들(1992)은 보다 효과적인 교수, 학습을 위해서 교사는 단편적인 의문정보보다 유아의 사고를 유발하고 촉진시키는 발화를 할 필요가 있다고 하였다. 또한 Cole과 Chan(1987)은 교사 발화의 목적이 학습자와의 역동적인 상호작용을 통해 상호간의 의사소통을 원활하게 이루어지도록 하고 유아가 대화의 주제, 개념 등에 관심을 갖게 하는 것이라 하였다. 교육인적자원부(2001)는 유치원교사 교육프로그램에서 교사는 유아의 인지적, 정서적 발달을 촉진할 수 있도록 다양한 교수매체를 활용하고 적절한 질문을 통해 대화를 이끌어내며 유아들이 생각할 수 있는 시간을 충분히 제공하도록 권장하고 있다.

긍정적인 교사의 발화는 유아의 언어발달과 유지에 도움이 된다는 것을 여러 연구를 통해서 확인할 수 있다. 먼저 교사가 인지적으로 도전적인 대화를 하거나 다양한 어휘를 사용하는 것은 이후 유아의 어휘력 향상과 관련이 있다(Dickinson & Smith, 1994; Snow, 1983). 그리고 교사가 새로운 어휘사용과 문맥과 상황에 맞는 긍정적인 발화를 많이 하는 것은 유아에게 본보기가 되어 말하기능력을 향상시킨다(Han, Roskos, Christie, Madzuk, & Vukelich, 2005; Massey, 2004). 교사의 좋은 발문은 유아에게 다양한 언어적 표현의 기회를 제공하여 사고의 확장을 이끌어내고(홍용희, 2000), 교사의 복잡한 개념의 언어 사용은 유아의 수용 및 표현 언어능력에 직접적으로 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다(Wasik, Bond, & Hindman, 2006). 이와 같이 교사 발화는 유아의 언어발달에 중요한 부분을 차지하는 것으로 보고되어왔다.

Rogoff(1991)는 유아-교사, 유아-유아의 언어적 상호작용이 고등정신발달에 중요함을 언급하였다. 또한 유아-교사의 상호작용은 교육적 효과를 결정하는 중요한 요인이며 유아의 전반적인 성장과 발달에 도움을 줄 뿐만 아니라, 유아교육기관 프로그램의 질을 평가할 수 있는 척도가 된다(최미애, 2000).

이야기나누기 활동은 양방향적 의사소통이 강조되는 활동이며, 유아-교사의 언어적 상호작용에서 유아는 중요한 발화주체이다. 그러나 이야기나누기 활동에서 유아-교사의 상호작용을 살펴본 대부분의 국내 연구들(김수향, 2008; 성은영, 김은심, 유선희, 2011; 유수경, 이연선, 손유진, 2007)은 교사 발화와 기타 교사 관련변인에 치우쳐 언어적 상호작용을 살펴보는 데 그쳤다. 또한, 유아-교사의 언어적 상호작용에서 현재 유아의 언어발달 수준은 중요하게 고려되어야 하는 변인임에도 불구하고 이야기나누기 활동에서 유아 발화를 살펴본 연구에서 이를 고려한 연구는 없다. 따라서 이야기나누기 활동에서 유아 발화의 유형을 언어발달 수준별로 살펴볼 필요가 있다.

2. 언어적 추상화의 개념과 발달

1) 언어적 추상화의 개념

‘추상화’(abstraction)는 사물을 정확하게 이해하기 위해서 사물이 지니고 있는 여러 가지 측면 가운데서 특정한 측면만을 가려내어 포착하는 것이다. 개념적 추상화는 주관적으로 특별히 가치 있는 목적과 관련된 측면만을 선택하여 정보 내용 또는 관찰 가능한 현상을 걸러냄으로써 형성 될 수 있다. 예를 들어, 가죽 축구공을 추상화하는 것은 좀 더 일반적인 개념인 공의 속성과 행동에서 해당되는 정보만을 선택하는 것이다 (Cowling, 2017). 추상화는 유아가 ‘관찰 가능한 현재를 넘어 정신적 표상을 사용하는 것’이기 때문에 유아는 그들 세계에 대한 현재의 지각적 경험을 가지고 있어야 한다(Blank, 1983).

추상적 사고는 자연적인 발달 단계가 아니며 문화, 경험, 그리고 학습을 통하여 발달한다(Sigel, 1953). 또한 유아의 추상화 수준은 개인의 발달에서 갑자기 나타나는 것이 아니라, 인생의 매우 초기부터 질적으로 성숙해지는 과정을 거친다(Werner, 1948).

Piaget(1975)는 추상화 수준을 경험적 추상화(empirical abstraction), 유사-경험적 추상화(pseudo-empirical abstraction), 반영적 추상화(reflective abstraction)로 구분하였다. 먼저, 경험적 추상화는 대상과 대상의 공통적 속성을 감각적으로 지각할 수 있는 것과 관련된 것이며 대상으로부터 추상화하는 것을 의미한다. 즉 사물을 직접적으로 경험함으로써 사물자체의 성질을 추상화하는 것이다. Sigel(1953)은 감각운동기에 해당하는 매우 어린 아동의 추상적 행동은 ‘지각’으로 표기할 수 있다고 하였는데 이는 Piaget의 경험적 추상화에 해당한다. 두 번째, 유사-경험적 추상화는 대상의 행위 및 행위에 대한 속성을 파악하여 추상화하는 것이다. 마지막 반영적 추상화는 대상들 간의 행위에 대한 상호관계성과 관련된 것으로 정신적 활동을 통해 나타나는 것이다(Ozmantar &

Monaghan, 2007).

Hershkowitz와 동료들(2001)도 추상화 수준을 인식하기(Recognizing), 확립하기(Building-with), 그리고 구성하기(Constructing)의 세 수준으로 구분하였다. 이와 같이 학자들마다 추상화 수준을 다르게 제시하고 있지만 공통적으로 추상적 사고과정에서 나타나는 인지적 활동의 복잡성 정도에 따라 구분하고 있다.

경험과 사고는 언어발달에 선행하며 사고와 언어는 상호의존적이다(Piaget & Inhelder, 1971). 즉, 개념적 추상화의 발달은 언어적 추상화의 발달을 가능하게 하며, 서로 상호보완적 역할을 하게 된다.

언어적 추상화는 문자나 사물 등 구체적인 것을 있는 그대로 인지하고 표현하는 것을 넘어 언어로 추론하거나 분석하여 표현하는 것을 의미한다(Glenberg et al., 2008). Blank와 동료들(2003)은 이러한 언어적 추상화를 문자 그대로를 인지하는 ‘문자 그대로의 언어(literal language)’와 추론과 분석이 요구되는 ‘추론적 언어(inferential language)’의 개념으로 단계를 나누어 설명하였다.

‘추론적 언어(inferential language)’와 ‘문자 그대로의 언어(literal language)’는 반대되는 개념이다. ‘문자 그대로의 언어’는 유아에게 그들이 쉽게 인지할 수 있는 정보에 대하여 이야기하고, 묘사하고, 있는 그대로의 정보에 대한 반응을 요구한다. 예를 들어, 이는 교사가 유아에게 책에 묘사된 물체가 무엇인지 명명해보라고 할 때의 반응이다.(예. “여기 나와 있는 것이 무엇이지?”) 반대로, 추론적 언어는 그들이 언어능력을 추론하는 데 사용하거나 유아에게 추상적 정보를 추론하거나 분석하도록 할 때 요구되는 것이다. 예를 들어, 교사가 앞으로 무슨 일이 일어날 것 같은지 물어볼 때의 반응이다. 추론적 언어와 문자 그대로의 언어의 차이점은 유아의 언어 능력이 다른 사람들과 상호작용할 때에 나타난다는 전제를 바탕으로, 유아가 상호작용을 할 때 유아에게 요구되는 인지적 수준(level of cognitive demand)이 다르다는 것이다(Chapman, 2000).

추론적 언어는 탈맥락적 언어(Hindman, Connor, Jewkes, & Morrison, 2008), 즉각적이지 않은 언어(non-immediate language) (Dickinson,

Temple, Hirscher, & Smith, 1992), 표상적 언어(Sigel, 1986)와 인지적으로 도전적인 언어(Massey, Pence, Justice, & Bowles, 2008)라는 용어들과 동의어로 사용된다. Blank와 동료들(2003)이 제시한 언어적 추상화 수준은 4단계이며 첫 번째와 두 번째 추상화 수준은 문자 그대로의 언어(literal language) 세 번째와 네 번째 추상화 수준은 추론적 언어(inferential language)로 구분하였다.

언어적 추상화능력은 유아가 책을 볼 때, 외현적으로 언급되지 않은 것에 대해 사고할 수 있고 세부사항을 유추하여 이해하는데 필요하다(van den Broek, 1994; Garnham, 1985; Garnham & Oakhill, 1996; Graesser, Singer, & Trabasso, 1994). 작가와 화자는 책과 대화에서 많은 부분을 암시적으로 제시하기 때문에 언어적 추상화능력은 독해능력과 청해력에 있어 중요한 요소이다. 또한 언어적 추상화능력은 ‘문학적 사고방식’과 연관이 있다(Olson, 1985). 또한 언어적 추상화는 추상적 정보를 추론 또는 분석, 그리고 생산하는데 사용된다(Zucker et al., 2010).

이와 더불어 언어적 추상화 수준은 유아의 언어발달과 인지발달, 사회성발달과 관련이 있으며 유아발달의 많은 부분을 설명한다. 유아의 추상적 언어사용은 유아의 어휘능력 및 문장구성능력과 정적인 상관이 있다(Tompkins, Zucker, Justice, & Binici, 2013; Zucker et al., 2010). 그리고 성인이 유아에게 책을 읽어주는 동안 제시하는 추상적 질문과 설명이 미취학 유아의 어휘점수와 이야기 이해력과 정적인 연관을 보였다(Hindman et al., 2008; van Kleeck, Woude, & Hammett, 2006). 뿐만 아니라, 유아의 언어적 추상화 수준의 발달은 자기중심적 사고에서 벗어나 사회적 선호, 즉 타인의 선호와 사고과정을 이해하는 데 도움이 된다(Kelley, Holmes, Kerr, Reis, Rusbult, & Lange, 2003). 선행연구들의 결과를 종합해보면 개념적 추상화 발달과 언어적 추상화 발달은 유아의 발달에 필수적인 요소임을 알 수 있다. 또한 교사 발화와 유아 발화의 추상화 수준은 이야기나누기 활동에서 구현된다. 따라서 이야기나누기 활동에서 교사 발화와 유아 발화의 추상화 수준 양상과 관계를 살펴볼 필요가 있다.

2) 언어적 추상화의 발달

유아의 발달과 관련이 높은 언어적 추상화 수준의 발달을 설명한 Blank 등(2003)은 언어적 추상화 수준을 문자그대로의 언어와 추론적 언어를 단계별로 나누어 네 단계의 수준으로 제시하였다. 네 단계의 추상화 수준 가운데 첫 번째와 두 번째 수준은 문자그대로의 언어(literal language), 세 번째와 네 번째 수준은 추론적 언어(inferential language)로 구분하였다.

첫 번째, 두 번째 수준은 문자 그대로의 언어(literal language)로써 추론과정이 포함되지 않는다. 첫 번째 수준은 추론과정이 전혀 필요하지 않으며 지각된 것을 그대로 표현하는 수준이다. 예로 ‘대상에 이름 붙이기’, ‘대상 인식하기’, ‘실제 대상 세기’, ‘필요한 사물 요청하기’ 등을 들 수 있다. 유추, 추론이 필요 없는 첫 번째 추상화 수준은 눈에 보이는 현상을 지각하여 그대로 표현하며, Piaget(1975)의 경험적 추상화(empirical abstraction)에 해당한다.

두 번째 수준은 첫 번째 수준과 비교하여 다소 복잡한 인지과정이 요구되지만 여전히 유추, 추론이 필요하지 않는다. 지각된 것을 기존의 정보와 지식으로 선택적으로 분석하고 통합하여 언어로 표현하는 것이며 ‘대상 성질 설명하기’, ‘사건 또는 장면 기억하기’, ‘행동 기억하기’, ‘두 단계의 단순한 지시하기’ 등이 포함된다. 이는 Piaget(1975)의 유사-경험적 추상화(pseudo-empirical abstraction)에 해당하는 단계이다.

언어적 추상화 세 번째 수준과 네 번째 수준은 추론적 언어(inferential language)로써 유추와 추론과정이 요구된다. 언어적 추상화 세 번째 수준과 네 번째 수준은 Piaget(1975)의 반영적 추상화(reflective abstraction)에 해당한다.

언어적 추상화 세 번째 수준의 발화를 위해서는 지각된 현상을 재배열하고 추론하는 과정이 필요하다. 즉 유추, 추론을 통한 추론적 언어가 나타나는 단계로써, ‘과거 또는 미래의 사건을 배열하기’, ‘관점/인식/느낌 표현하기’, ‘판단하기’, ‘일반화하기’, ‘간단한 추론하기’, ‘공통점과 차이점

이야기하기’, ‘정보를 요약하고 종합하기’ 등이 해당된다. 해당 수준에서 추론과정이 나타나기 시작하며 이때 기존의 정보와 지각된 정보가 함께 활용된다.

언어적 추상화 네 번째 수준은 Blank 등(2003)이 제시한 언어적 추상화 수준 가운데 가장 높은 추상화 수준으로써, 논리적 판단과 유추, 추론을 통한 언어적 표현이 해당한다. ‘단어의 의미 설명하기’, ‘대상의 기능 및 행동의 목적 설명하기’, ‘예측/판단/추론한 것을 정의하거나 설명하기’, ‘가설 세우기’, ‘결과의 원인에 대해 설명하기’ 등이 해당된다. 언어적 추상화 4수준은 맥락에 맞게 다양한 추론방법을 적절하게 활용할 수 있어야 하며 충분한 배경지식이 요구된다.

이 연구에서는 언어적 추상화 수준을 이야기나누기 활동에서 나타나는 교사의 질문과 유아의 대답을 추상화의 정도에 따라 크게 4가지의 범주로 구분하고자 한다. 첫째, 단순지각은 지각된 개체 및 작업을 있는 그대로 표현하는 것을 나타낸다. 둘째, 재인은 기존의 지식이나 정보를 이용한 표현을 나타낸다. 셋째, 단순추론은 지각된 개체 및 작업을 다시 유추 및 추론하여 표현하는 것을 나타낸다. 넷째, 상위추론은 지각된 개체 및 작업에 대한 논리적 판단의 표현을 나타낸다.

3. 교사 발화의 추상화 수준과 유아 발화의 추상화 수준의 관계

언어의 추상화 수준이란, 화자가 말하는 과정에서 유추, 추론 등의 복잡한 인지과정이 어느 정도 활용되었는가를 나타낸다(Zucker et al., 2010). 교사 발화의 추상화 수준과 유아 발화의 추상화 수준의 관계를 살펴본 연구는 다수 실행되었다(최현주, 2015; Tompkins et al., 2013; Zucker et al., 2010).

이들 연구에서는 교사 발화의 추상화 수준과 유아 발화의 추상화 수준의 관계를 밝히고 있다. 먼저, 최현주(2015)는 교사의 높은 추상화 수준의 발화는 유아의 다양하고 복잡한 인지작용을 유도하고 문제에 대한 적절한 해결방법을 찾을 수 있도록 돕는다고 주장하였다. 또한 Massey와 동료들(2008)은 저소득층 유아를 대상으로 유치원 교실에서 인지적 질문 사용에 대한 교육적 가치를 밝힌 연구에서 유아의 복잡한 인지적 활동을 유도할 수 있는 높은 추상화 수준의 교사 질문 및 탈맥락적 질문의 중요성을 밝혔다. van Kleeck과 동료들(2006)은 유아가 현재의 지각을 넘어서서 언어를 통해 가설을 세우고, 예측하며 추론 할 수 있는 능력을 증대하는 경험을 할 수 있도록 교사가 유치원 교실에서 많은 양의 추상적 언어를 사용할 것을 주장하였다.

그러나 모든 언어발달수준의 유아에게 높은 추상화 수준의 언어를 제공하는 것이 긍정적인가는 검증되지 않았다. 교사에게 같은 질문을 받는 다 하더라도 학습자에 따라 나타나는 반응이 달라질 수 있다(김수연, 김영택, 2008). 따라서 유아교사는 낮은 수준의 복잡성과 높은 수준의 복잡성 사이의 균형을 맞추어 인지적으로 다양한 수준의 대화를 해야 한다(Massey, 2004). 이러한 결과들을 종합해본 결과, 유아와 교사의 언어적 상호작용을 살펴보는 데 있어 유아의 언어발달 수준을 고려할 필요성이 제기된다.

교사 발화의 추상화수준과 유아 발화의 추상화 수준의 관련성에 대해

여 생각해보기 위해서는 Vygotsky(1978)의 근접발달영역과 비계설정에 대한 개념을 살펴볼 필요가 있다. 근접발달영역은 유아가 독립적으로 문제를 해결할 수 있는 실제적 발달수준(actual development level)과 성인이나 유능한 또래의 도움을 받아 성취할 수 있는 잠재적 발달수준(potential development level) 사이의 영역을 뜻한다. 비계는 근접발달영역과 밀접한 연관이 있는 개념으로, 아동이 스스로의 힘으로 문제를 해결할 수 있도록 성인이나 또래가 도움을 제공하는 것을 의미한다(정옥분, 2010). Vygotsky(1978)는 성인의 교수는 유아의 근접발달영역에서 일어나야 한다고 하였으며, 근접발달영역에서 유아의 발달이 최대 상한선에 도달할 수 있도록 비계설정을 하여야한다고 하였다. 또한 유아의 현재 수준을 고려하여 비계를 설정하는 것이 필요함을 강조하였다.

여러 선행연구에서 교사 발화의 높은 추상화 수준이 유아 발화의 추상화 수준과 긍정적인 관련이 있다고 보고하고 있다(최현주, 2015; Tompkins et al., 2013; Zucker et al., 2010). 하지만, Vygotsky(1978)의 핵심적인 개념인 근접발달영역과 성인의 효과적인 비계설정을 고려하였을 때, 유아의 언어발달 수준을 고려하지 않고 무조건적으로 높은 추상화수준의 발화를 제공하는 것은 적절하지 않음을 알 수 있다.

이와 같이 교사가 유아의 언어발달 수준을 고려하여 언어적 상호작용을 해야 할 필요성이 제기되지만, 유아의 언어발달수준을 고려하여 성인과 유아 발화의 추상화수준 관계를 살펴본 연구는 없었다. 따라서 이 연구에서 유아의 언어발달 수준별 집단을 나누어 교사 발화의 추상화 수준과 유아 발화의 추상화 수준의 관계를 살펴볼 필요성이 제기된다.

Ⅲ. 연구문제 및 용어의 정의

이야기나누기 활동의 교육적 함의와 언어적 상호작용, 그리고 언어적 추상화의 개념 및 발달과 관련된 선행연구를 바탕으로 다음과 같은 연구문제를 설정하며, 연구문제와 관련된 변수를 다음과 같이 조작적으로 정의한다.

1. 연구문제

이 연구의 목적은 유아교육기관의 중요한 활동이자 유아의 언어능력과 사회성발달, 추론능력 등과 관련이 있는 이야기나누기 활동에서의 유아 발화와 교사 발화를 심층적으로 분석하기 위함이다. 이를 밝히기 위한 연구문제는 다음과 같다.

[연구문제 1] 이야기나누기 활동에서 나타나는 유아-교사 발화는 어떠한가?

[연구문제 2] 이야기나누기 활동에서 나타나는 발화 중 교사의 질문과 유아의 대답은 어떠한 관계를 보이나요?

[연구문제 3] 이야기나누기 활동에서 나타나는 교사 질문과 유아 대답의 관계는 유아의 언어발달 수준에 따라 어떠한 차이를 보이나요?

2. 용어의 정의

선행연구를 토대로 이야기나누기 활동, 교사의 발화유형, 유아의 발화 유형, 언어적 추상화 수준, 유아의 언어발달 수준을 다음과 같이 조작적으로 정의한다.

1) 이야기나누기 활동

이야기나누기 활동이란 교사와 유아가 함께 모여 친구의 결석이나 하루 생활계획과 평가, 날씨와 계절의 변화, 주변사물이나 사회현상 등 주제에 대하여 자유롭게 의견을 교환하는 활동(교육부, 2000)이다. 이 연구에서 이야기나누기 활동은 교사와 유아가 약 1:10의 비율로 모여 그날의 주제에 맞는 이야기를 나누는 것으로, 20분의 활동 중 도입과 마무리 각각 2분 30초를 제외한 15분간의 유아-교사 간 상호작용으로 정의한다.

2) 교사의 발화 유형

이 연구에서 교사의 발화¹⁾는 이야기나누기 활동 중에 유아와의 상호작용을 위해 나타난 교사의 음성언어로 정의한다. 교사의 발화는 Flanders(1960)의 언어적 상호작용 분석범주(FIAC, Flanders' Interaction Analysis Categories)을 변형계, 김정현(2008)이 수정, 보완한 언어적 상호작용 분석범주로 분류하며 크게 비지시적 발화와 지시적 발화의 범주로 나뉜다. 범주 안의 세부유형은 다음과 같다. 먼저, 비지시적 발화의 하위유형은 '감정수용', '칭찬 및 격려', '생각수용 및 사용', '질문'이다. '감정수용'은 유아의 느낌이나 감정을 수용하거나 명료화하는 것을 의미하며 감정을 예측하거나 회상하는 것도 포함된다. '칭찬 및 격려'는 유아를

1) 이 연구에서 발화란 이야기나누기 활동에서 소리를 내어 말을 하는 언어행위로 한정하여 의미한다(표준국어대사전, 2017).

칭찬하거나 격려하는 것으로 “아하! 맞아.” “그렇지. 계속해봐” “oo 말이 맞아.”와 같은 발화를 포함한다. ‘생각수용 및 사용’은 유아의 생각을 받아들이거나 생각을 도와주거나 발달시키는 교사 발화이다. 예를 들면, “oo가 이야기한 것처럼 봄에는 얇은 옷을 입는데.”와 같은 교사 발화가 해당된다. ‘질문’은 유아가 대답할 것을 기대하면서 유아의 생각이나 의견 등을 묻는 교사 발화이다.

지시적 발화의 하위 유형은 ‘강의’, ‘지시 및 명령’, ‘비판 및 권위’가 있다. ‘강의’는 교사가 내용이나 절차에 대하여 사실이나 의견을 제시하는 발화이다. ‘지시 및 명령’은 유아가 순응하고 따르기를 기대하는 지시 및 명령조의 교사 발화이다. ‘비판 및 권위’는 유아의 좋지 못한 행동을 비판하거나 유아의 발화를 독단적으로 정정하거나 무시하는 교사의 발화를 의미한다. 또한 교사의 자기합리화, 자랑 등의 발화가 포함된다.

3) 유아의 발화 유형

이 연구에서 유아의 발화는 단순 발화와 주도적 발화로 나뉜다. 이는 Flanders(1960)의 언어적 상호작용 분석범주(FIAC, Flanders' Interaction Analysis Categories)을 변형계, 김정현(2008)이 수정, 보완한 언어적 상호작용 분석범주로 분류한 것이다. 단순 발화는 ‘예/아니오’의 대답이나 ‘몰라요’와 같은 단답형 발화를 의미한다. 주도적 발화는 유아 자신의 의견이나 생각이 포함되어 있는 발화를 의미한다.

4) 언어적 추상화 수준

언어적 추상화 수준은, 추론 및 분석을 바탕으로 한 추상적 사고를 언어로 활용하는 정도로 측정된다(Glenberg et al., 2008). 이 연구에서는 유아와 교사가 이야기나누기 활동에서 언어적 상호작용을 하면서 질문하거나 대답하는 발화에서 추론 및 분석을 바탕으로 한 추상적 사고를 언

어로 활용하는 정도를 언어적 추상화 수준으로 정의한다.

이 연구에서는 최현주(2015)와 Blank 등(2003)의 언어적 추상화 수준을 적용하여, 언어적 추상화 수준을 단순지각, 재인, 단순추론, 상위추론의 4가지 범주로 구분한다. 단순지각은 있는 현재 지각할 수 있는 개체 및 작업에 대하여 질문하거나 대답하는 것을 의미한다. 재인은 기존에 가지고 있는 지식이나 정보를 이용하여 질문하거나 대답하는 것을 의미한다. 단순추론은 지각된 개체 및 작업을 다시 유추, 추론 하여 질문하거나 대답하는 것을 의미한다. 상위추론은 지각된 개체 및 작업에 대해 논리적으로 판단하여 질문하거나 대답하는 것을 의미한다.

5) 언어발달 수준

이 연구에서는 PRES(취학 전 아동의 수용언어 및 표현언어 검사)로 의미론적 언어능력, 음운능력, 구문론적 언어능력, 그리고 화용적인 언어능력을 측정하여 유아의 언어발달 수준을 상, 중, 하로 구분하였다.

따라서 상, 중, 하로 구분된 유아의 언어발달 수준은 PRES로 산출한 개인의 통합언어 발달월령이 집단의 평균(약 61개월)에 속하는지 높은지 낮은지를 의미한다.

IV. 연구방법

이 장에서는 앞에서 제시한 연구문제를 검증하기 위해 실시한 연구방법에 대해 기술하고자 한다. 연구대상의 선정, 자료 수집에 사용한 연구도구의 구성과정 및 내용, 조사 절차와 자료의 분석 방법은 다음과 같다.

1. 분석 사례

이 연구는 이야기나누기 활동에서의 유아-교사 언어적 상호작용을 살펴보고 이야기나누기 활동에서 교사의 발화 중 가장 많이 나타나는 유형인 교사 질문을 추상화 수준으로 보다 세부적으로 분석하고 유아 대답의 추상화 수준과의 관계를 살펴본다. 이러한 연구목적에 따라 서울특별시에 위치한 유치원 한 곳의 4개 반(A반, B반, C반, D반)을 사례분석단위로 선정하였다. 연구자는 4개 반의 이야기나누기 활동을 각각 2회씩 비참여 관찰하였다.

각 반의 구성은 다음과 같다. A반은 남아 4명, 여아 5명 (상: 3명, 중: 3명, 하: 3명) 구성되어 있으며, B반은 남아 2명, 여아 6명 (상: 3명, 중: 3명, 하: 2명), C반은 남아 6명, 여아 5명 (상: 2명, 중: 7명, 하: 2명), 그리고 D반은 남아 5명, 여아 5명 (상: 4명, 중: 3명, 하: 3명)으로 구성되어 있다. 각 반의 교사는 1명씩이다.

연구대상을 모집하기 이전 서울대학교 생명윤리심의위원회(Seoul National University Institutional Review Board; SNUIRB)의 승인을 받았으며, 승인된 연구절차에 따라 연구를 수행하였다(No. 1704/003-008). 각 반의 구성과 이야기나누기 활동의 주제 및 내용은 <표 IV-1>과 같다.

각 반의 2회 관찰 중 1회는 주제가 ‘봄’으로 통일되었으며, 2회는 소풍, 지난 활동경험 등 더 자유로운 주제로 이야기를 나누었다. 연구는 20분 동안 진행된 이야기나누기 활동에서 준비와 마무리 각 2분 30초를 제외한 15분 동안의 유아-교사의 언어적 상호작용을 분석대상으로 선정하였다.

<표 IV-1> 반의 구성 및 활동내용

| 반 | 교사 (경력 /성별) | 유아 | | 주제 | 내용 | 시간 |
|--------|---------------------|----------------|-------------------------|-------------------|--|---------|
| | | 성별 | 언어 발달수준 | | | |
| A 반 | 이OO (37개월 /여) | 총 9명 | | 봄 | 봄과 관련하여 생각나는 것과 관련 경험 | 15 분 |
| | | 남: 4명 여: 5명 | 상: 3명 중: 3명 하: 3명 | 봄 소풍 | 봄 소풍 풍경 및 경험 | |
| B 반 | 이OO (25개월 /여) | 총 8명 | | 봄 | 봄과 관련하여 생각나는 것과 관련 경험 | |
| | | 남: 2명 여: 6명 | 상: 3명 중: 3명 하: 2명 | 명화 보기, 봄 소풍 | 명화를 보며 상황과 대 화 추측하기. 봄 소풍과 관련한 경험 이야기하기. | |
| C 반 | 김OO (25개월 /여) | 총 11명 | | 봄 | 봄과 관련하여 생각나는 것과 관련 경험 | |
| | | 남: 6명 여: 5명 | 상: 2명 중: 7명 하: 2명 | 봄꽃 | 사진보고 봄꽃 알아맞히 기. 내가 알고 있는 봄 꽃 및 주변의 봄꽃 | |
| D 반 | 박OO (2개월 /여) | 총 10명 | | 봄 | 봄과 관련하여 생각나는 것과 관련 경험 | |
| | | 남: 5명 여: 5명 | 상: 4명 중: 3명 하: 3명 | 지난 활동 및 봄 | 지난 시간에 있었던 ‘중 이나라’에서의 경험나누 기, 봄 날씨 | |

어머니 질문지를 통해 수집한 연구 참여 유아와 그 가정의 사회인구학적 배경은 <표 1-2>와 같다. 부모의 교육수준은 대체로 전문대졸 이상이었다. 아버지의 직업은 전문기술직과 사무관리직이 각각 10명(26.3%)로 가장 많았고, 자영업이 9명(23.7%), 판매서비스직이 4명(10.5%), 기타가 4명(10.5%)이었다. 어머니의 직업은 전업주부가 16명(42.1%)로 가장

많았고, 사무관리직 9명(23.7%), 전문기술직 7명(18.4%), 자영업 3명(7.9%), 기타 2명(5.3%), 판매서비스직 1명(2.6%)이었다. 또한 대체적(84.1%)으로 350만원~999만원의 소득을 보고하였다. 2017년 2/4분기 도시 2인 이상 가구당 월평균 소득이 438만원임을 고려해보면(통계청, 2017), 연구대상 가정의 대부분은 중산층 이상의 범위에 속한다고 볼 수 있다.

<표 IV-2> 연구대상 유아의 사회인구학적 배경

단위: 명(%), N= 38

| 변수 | 구분 | 빈도(%) |
|----------|-----------------|----------|
| 아버지 교육수준 | 고등학교 졸업 | 2(5.3) |
| | 2,3년제 대학졸업 | 11(28.9) |
| | 4년제 이상 대학졸업 | 18(47.4) |
| | 대학원 재학 이상 | 7(18.4) |
| | 기타 | 0(0) |
| 어머니 교육수준 | 고등학교 졸업 | 4(10.5) |
| | 2,3년제 대학졸업 | 10(26.3) |
| | 4년제 이상 대학졸업 | 17(44.7) |
| | 대학원 재학 이상 | 6(15.8) |
| | 기타 | 1(2.6) |
| 아버지의 직업 | 전문기술직 | 10(26.3) |
| | 사무관리직 | 10(26.3) |
| | 판매서비스직 | 4(10.5) |
| | 생산노동직 | 1(2.6) |
| | 전업주부 | 0(0) |
| | 자영업 | 9(23.7) |
| | 기타 | 4(10.5) |
| 어머니의 직업 | 전문기술직 | 7(18.4) |
| | 사무관리직 | 9(23.7) |
| | 판매서비스직 | 1(2.6) |
| | 생산노동직 | 0(0) |
| | 전업주부 | 16(42.1) |
| | 자영업 | 3(7.9) |
| | 기타 | 2(5.3) |
| 월평균 소득 | 150만원 미만 | 0(0) |
| | 150만원 ~ 249만원 | 0(0) |
| | 250만원 ~ 349만원 | 1(2.6) |
| | 350만원 ~ 499만원 | 11(28.9) |
| | 500만원 ~ 699만원 | 10(26.3) |
| | 700만원 ~ 999만원 | 11(28.9) |
| | 1000만원 ~ 1499만원 | 4(10.5) |
| | 1500만원 이상 | 1(2.6) |

2. 연구도구

이 연구에서는 이야기나누기 활동에서의 유아 발화 및 교사 발화를 유형별로 나누어 분석하기 위하여 언어적 상호작용 분석범주를 사용하였으며, 교사 질문과 유아 대답의 관계를 세부적으로 살펴보기 위하여 언어적 추상화 수준을 측정하여 분석하였다. 구체적인 도구 구성과 절차, 평가 방법을 살펴보면 다음과 같다.

1) 이야기나누기 활동에서 교사 발화 및 유아 발화

교사와 유아의 언어적 상호작용을 분석하기 위하여 이야기나누기 활동에서 교사와 유아의 발화를 Flanders(1960)의 언어적 상호작용 분석범주를 변영계, 김경현(2008)이 수정, 보완한 언어적 상호작용 분석범주를 사용하였다. 변영계, 김경현(2008)이 수정, 보완한 언어적 상호작용 분석범주는 수업의 주요 변인인 교사와 학생의 언어적 행동에 초점을 맞추었다는 것과, 일정한 분류체계에 따라 기록하고 분석하는 객관적 분석법이라는 점에서 과학적인 수업분석 도구로 사용되고 있다.

언어적 상호작용 분석범주는 언어의 특성에 따라 10개의 범주를 가지고 있으며, 이는 교사가 유아에게 어느 정도 표현의 자유를 부여하느냐에 주안점을 두고 있다. 즉 교사는 유아들의 활동을 제한하는 지시적 방법을 쓸 것인지 또는 유아들의 반응을 보장하는 방법을 쓸 것인지를 선택할 수 있다(변영계, 김경현, 2008).

변영계, 김경현(2008), Flanders(1960)의 언어적 상호작용 분석범주를 이용하여 효율적인 수업분석을 할 수 있도록 ‘Easy 수업분석 Ver. 3.54’ 컴퓨터 프로그램이 개발되었다(김경현, 2010). 프로그램에서 영상을 재생하며 3초마다 언어적 상호작용 분석범주를 입력하면 각 범주별 비율과 간단한 해석이 제시된다. 따라서 이 연구에서 각 반의 이야기나누기 활동의 발화유형별 빈도(%)를 ‘Easy 수업분석 Ver. 3.54’ 컴퓨터 프로그램

으로 측정하였다. 이에 따라, 수업이 진행되는 동안 3초마다 발화 유형이 측정되면서, 총 15분 동안 진행된 이야기나누기 활동 1건에 대해 총 300회의 발화 유형 측정이 이루어졌다.

개별 반마다 2회의 이야기나누기 활동에 측정된 발화 유형의 범주별 수치를 평균 낸 결과, <표 IV-3>와 같다.

<표 IV-3> 교사 발화와 유아 발화의 양상

| | 빈도(%) | | | |
|-------|------------|--------------|------------|--------------|
| | A반 | B반 | C반 | D반 |
| 교사 발화 | 174(58.00) | 181(60.33) | 160(53.33) | 177.5(59.17) |
| 유아 발화 | 115(38.33) | 110.5(36.83) | 136(45.33) | 102.5(34.17) |
| 기타 | 11(3.67) | 8.5(2.83) | 4(1.33) | 20(6.67) |
| 합계 | 300(100) | 300(100) | 300(100) | 300(100) |

변영계, 김경현(2008), Flanders(1960) 언어적 상호작용 분석범주의 세부 분류범주와 내용, 그리고 예시는 <표 IV-4>과 같다.

<표 IV-4> 언어적 상호작용 분석범주

| 범주 | | 내용 |
|----------------|-----------|--|
| 비 지시적 발화 | 감정수용 | · 유아들의 긍정적, 부정적 느낌을 수용하거나 명료화하기 · 감정을 예측하고 회상하기 |
| | 칭찬 및 격려 | · 유아의 행동을 칭찬하거나 권장하는 것 · 고개를 끄덕이며 “으음...” 하거나 “그렇구나”라고 하기 · 유아의 올바른 답을 반복하기 |
| | 생각수용 및 사용 | · 유아의 생각을 분명하게 하거나, 도와주거나, 발전시키기 · 유아의 답변을 반복하며 이를 강의나 토론에 이용하기 |
| | 질문 | · 유아가 답변할 것이라 기대하는 내용이나 절차에 대해 묻기 · 어떠한 질문을 하거나, 이 질문에 답변할 유아를 지명하기 |
| | 강의 | · 내용이나 절차에 대한 사실이나 의견을 말하기 · 교사 자신의 생각을 표현하기 · 책을 읽어가면서 설명하기 · 자신의 생각을 보충하기 · 답변을 필요로 하지 않는 수사적 질문하기 · 유아가 책을 읽는 동안 틀리게 읽는 부분을 교사가 교정하기 |
| 교사 발화 | 지시적 발화 | 지시 및 명령 · 유아가 복종할 것을 요구하는 지시를 하거나 명령하기 |
| 유아 발화 | 비판 및 권위 | · 좋지 못한 유아의 행동을 좋은 행동으로 바꾸기 위해 말하기와 꾸짖기 · 교사가 왜 그렇게 해야만 하는지 이유 설명하기 · 유아의 질문을 무시하는 발언하기 |
| | 단순 발화 | · 교사의 질문에 대한 유아의 ‘예/아니오’, ‘몰라요’와 같은 단순한 답변 · 교사/유아의 말을 따라하거나 함께 이야기하기 |
| | 주도적 발화 | · 교사의 확산적 질문에 자신의 생각과 지식 등을 표현 · 유아 자신의 아이디어를 중심으로 표현 · 유아들이 자진해서 질문하거나 아이디어를 말함 |
| | 기타 | · 교사 글쓰기, 노래 부르기, 교구정리, 혼란, 침묵 등 |

변영계, 김경현(2008), Flanders(1960)

<표 IV-5> 언어적 상호작용 분석범주별 예시

| 범주 | | 예시 | | |
|----------------|-----------|---|--|--|
| 비 지시적 발화 | 감정수용 | <ul style="list-style-type: none">· 기분이 좋았어요? 개나리꽃이 많이 피서 기분이 좋았구나!· 친구가 먼저 가져가서 기분이 안 좋았구나. | | |
| | 칭찬 및 격려 | <ul style="list-style-type: none">· 덩동댕! 맞아 미세먼지를 막으려면 마스크도 써야 된대.· 아 그렇구나! 봄에 곰이 깨어나는구나!· 애들아, 000가 봄에 벚꽃이랑 진달래가 핀다고 알려줬어. | | |
| | 생각수용 및 사용 | <ul style="list-style-type: none">· 방금 친구들이 말해준 꽃은 모두 봄에 피는 꽃이었어.· 그래서 오늘은 봄에 피는 꽃에 대해서 알아볼 거 예요.· 놀이동산에도 갈 수 있구나. 날씨가 어떻게 돼서 갈 수 있어? | | |
| | 질문 | <ul style="list-style-type: none">· 나는 봄 날씨가 이런 거 같아요. 추운 겨울이랑도 비교해볼까?· 지금 친구들 다 무슨 옷 입었어?· 내가 가족들이랑 해본 일 얘기해볼까? 000, 얘기해볼까? | | |
| | 교사 발화 | 강의 | <ul style="list-style-type: none">· 오늘은 봄에 대해서 이야기할건데, 봄에는 꽃도 많이 피구요, 옷차림도 변하잖아. 봄 하면 생각나는 것에 대해 이야기해볼게.· 어~ 꽃이 봄바람에 산들산들 바람에 흔들리고 있어. 우리가 꽃이 되었다고 생각하고 한 번 몸을 움직여보자. 사랑사랑. | |
| | | 지시적 발화 | <ul style="list-style-type: none">· 오늘은 봄 하면 생각나는 게 무엇이 있는지 이야기를 나눠보도록 하겠습니다.· 선생님이 책을 보여줄 건데, 잘 보고 무슨 꽃인지 이야기해주면 돼요. 자기 아는 거 나왔다고 서로 막 이야기하면 될까?· 산수유는 보라색 다발다발 수술이 모여 있는 꽃이라 적혀있네. | |
| | | 지시 및 명령 | <ul style="list-style-type: none">· OO 내려와서 앉아요. 친구머리 그만 만지고.· 아니, 지금은 봄꽃에 대해서 이야기할거야. | |
| | | 비판 및 권위 | <ul style="list-style-type: none">· 계속 그렇게 하면 앞으로 이야기나누기 같이 못한다고 했지? 계속 그럴거예요?· 선생님이 OO를 안 주는 이유는 너희가 OO만 가지고 노느라 이야기를 하지 않기 때문이야.· 지금 왜 여름꽃이 궁금하니. 봄꽃 이야기하는 시간인데. | |
| | | 유아 발화 | 단순 발화 | <ul style="list-style-type: none">· 예/아니오· 몰라요 |
| | | | 주도적 발화 | <ul style="list-style-type: none">· (교사 말을 따라서) 벚꽃은 봄꽃.· 날씨가 달라져요. 따뜻해지기도 하고 쌀쌀할 때도 있고 봄에 비가 내리기도 하고요· 봄나들이를 가면 신나게 놀 수 있어요.· 근데 선생님 ‘변신’이 뭐예요? |

2) 유아의 언어발달 수준

각 분석사례의 이야기나누기 활동에 참여한 38명의 유아를 대상으로 수용언어 및 표현언어 검사(PRES)(김영태, 2000)를 실시하여 개인별로 수용언어 및 표현언어 점수를 산출하였다. 이 점수를 바탕으로 PRES의 언어발달 월령 및 월령단계 산출표를 참고하여 각 유아의 언어발달 월령과 월령단계를 산출하였다.

이 연구에 참여한 유아 38명의 월령단계(언어월령)는 11단계(49-54개월), 12단계(55-60개월), 13단계(61-66개월), 14단계(67-72개월)의 네 단계로 구분되었다. 전체 유아의 PRES 평균 통합 언어월령은 약 61개월이었다(범위: 49개월~72개월). 유아의 평균 통합 언어월령을 고려하여 11단계에 속하는 유아는 언어발달 수준 하 집단으로, 12, 13단계에 속하는 유아는 중 집단으로, 그리고 14단계에 속하는 유아는 상 집단으로 구분하였다. 이에 따라 상 집단 12명, 중 집단 16명, 하 집단 10명으로 구분되었다.

<표 IV-6> 유아의 언어발달 수준별 집단의 언어점수

| 언어발달 수준 | 실제 월령 | 수용 언어 | | 표현 언어 | | 통합 언어 발달 월령 | 월령 단계 |
|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------------------|----------|
| | | 점수 | 발달 월령 | 점수 | 발달 월령 | | |
| 상 | 범위 | 55-63 | 41-56 | 59-74 | 48-56 | 66-74 | 14 |
| | 평균 | 58.17 | 49.50 | 67.50 | 51.08 | 69.08 | |
| 중 | 범위 | 51-62 | 32-48 | 50-66 | 42-50 | 60-68 | 12-13 |
| | 평균 | 57.25 | 37.38 | 55.38 | 46.38 | 64.38 | |
| 하 | 범위 | 51-62 | 30-40 | 48-58 | 32-38 | 50-56 | 11 |
| | 평균 | 54.80 | 34.60 | 52.60 | 35.20 | 53.20 | |
| 전체평균 | | 56.9 | 40.5 | 58.5 | 45 | 63 | 12.5 |

3) 언어적 추상화 수준

이 연구에서는 이야기나누기 활동에서의 교사 질문과 유아 대답의 추상화 수준을 분석하기 위해 Blank 등(2003)이 개발한 언어적 추상화 수준을 사용하였다. 「취학 전 유아 언어평가 도구-2 (PLAI-2)」(Blank et al., 2003)는 유아의 언어능력을 평가하기 위해 Blank와 동료들(1986)이 개발한 「취학 전 유아 언어평가 도구 (PLAI)」를 수정, 보완한 개정판이다.

언어적 추상화 수준은 PLAI-2에 포함되어 있는 분석기준으로 유아뿐만 아니라 성인이 직접 발화한 모든 언어의 추상화 수준을 분석하는 데 사용된다(최현주, 2015).

추상화 수준(Blank, Rose, & Berlin, 2003)은 단순지각(matching perception), 지각된 것의 선택적 분석하기(selective analysis of perception), 지각을 재정렬하기(reordering perception), 지각에 대해 추론하기(reasoning about perception)의 네 수준으로 분류된다. 이 연구에서는 각 수준의 특성을 대표하는 용어인 단순지각, 재인, 단순추론, 그리고 상위추론으로 명명하여 사용하였다.

교사 질문과 유아 대답의 추상화 수준은 지각한 것을 있는 그대로 표현하는 단순지각과 기존의 지식이나 정보를 상기하여 표현하는 재인, 지각한 것을 다시 추론하여 표현하는 단순추론, 그리고 지각한 것에 대해 논리적으로 판단하여 표현하는 상위추론으로 구분되었다.

<표 IV-7> 언어적 추상화 수준

| 수준 | 내용 | 예시 |
|----------------|--|---|
| 단순지각 | 지각된 개체 및 작업에 대하여 있는 그대로 표현 | <ul style="list-style-type: none"> · 대상에 이름 붙임 · 대상을 인식하여 명칭을 이야기함 · 실제 대상을 셈 · 필요한 재료 요청 |
| 재인 (recall) | 기존의 지식이나 정보를 이용한 표현 | <ul style="list-style-type: none"> · 대상의 성질 설명 · 사건 또는 장면 등의 기억 표현 · 자신 또는 타인의 행동 기억 표현 |
| 단순추론 | 지각한 개체 및 작업을 다시 유추 및 추론하여 표현 | <ul style="list-style-type: none"> · 과거, 미래의 사건들을 배열 · 관점/인식/느낌 표현 · 판단/일반화/간단한 추론 · 공통점과 차이점 비교 · 정보를 요약하고 종합 |
| 상위추론 | 지각한 개체 및 작업에 대해 논리적으로 판단하여 표현 | <ul style="list-style-type: none"> · 단어의 의미 설명 · 대상 기능 및 행동목적 설명 · 예측/판단/추론한 것 정의 또는 설명 · 가설 세우기 · 결과의 원인에 대해 설명 |

최현주(2015), Blank, Rose, & Berlin(2003)

이야기나누기 활동은 한 명의 교사와 다수의 유아가 함께 이야기를 나누는 활동으로, 교사 질문 한 개에 다수의 유아가 답변할 수 있다. 이 연구에서는 이야기나누기 활동에서 나타난 발화를 모두 전사하여 교사 질문과 유아 대답을 분석하였다. 교사 질문에 다수의 유아가 대답한 경우에 교사의 질문을 각각의 유아에게 1:1로 코딩하였다. 각 수준별 교사 질문과 유아 대답의 예는 다음과 같다.

<표 IV-8> 교사 질문의 추상화 수준과 유아 대답의 추상화 수준의 예

| 수준 | 교사 질문의 예 | 유아 대답의 예 |
|----------|---|---|
| 단순 지각 | ·(책을 보여주며) 무슨 꽃일까? ·이 그림에 사람이 몇 명일까? ·그림에 사람들이 뭐하고 있어? | ·장미꽃. 할미꽃. ·3명이에요. ·보자기 흔들어요. |
| 재인 | ·봄 날씨는 어때요? ·봄나들이 가서 뭐했어요? ·가족끼리 함께 힘을 합쳐서 한 일이 있어요? | ·봄 날씨는 따뜻해요. 시원해요. ·아빠랑 공놀이했어요. ·엄마가 설거지하고, 아빠랑 누나 랑 나랑 같이 빨래를 개었어요. |
| 단순 추론 | ·왜 이름이 할미꽃이 되었을까? ·봄 날씨랑 겨울 날씨랑 비교해 서 이야기해볼까? | ·허리가 이렇게 구부러져서 할미꽃이 되었어요. ·겨울이 되면 두꺼운 복장, 잠바 이불을 쓰는데, 봄이 되면 얇은 봄옷을 입어요. |
| 상위 추론 | ·이 그림에 사람들이 왜 이렇게 보자기를 흔들고 있는 걸까? | ·보자기에 과일 색을 물들게 하려고요. ·과일이 맛있어지라고 보자기에 넣고 흔드는 거 같아요. |

4개 반의 이야기나누기 활동 각 2회, 총 8회를 관찰하여 전사하였다. 전사한 내용을 바탕으로 4개 반의 이야기나누기 활동 2회씩 총 8회의 이야기나누기 활동의 교사 질문과 유아 대답의 추상화 수준을 측정하였다. 교사의 질문 하나에 여러 유아가 대답한 경우 교사 질문을 각 유아의 대답과 쌍으로 코딩하였다. 따라서 교사 질문과 유아 대답의 수는 708개로 동일하다.

3. 연구절차

1) 예비조사

본 조사를 실시하기에 앞서, 이야기나누기 활동의 진행방식과 양상을 파악하고 이야기나누기 활동에서 나타나는 유아와 교사의 발화를 측정하기 위한 방법을 살펴보기 위해 예비조사를 실시하였다.

예비조사는 2017년 3월 28일 서울의 직장어린이집 1곳에서 실시하였다. 4세반 이야기나누기 활동에 조사자가 비참여 관찰을 하며 이야기나누기활동을 녹음하여 전사하였다. 예비조사 결과, 유아들의 자리를 안내하고 활동을 준비하는 부분과 다음활동의 안내 등이 포함되는 마무리를 제외할 필요가 있다고 판단하였다. 따라서 이야기나누기 활동의 앞과 뒤 일정부분(2분 30초씩)을 분석에서 제외하여 20분의 활동 중 15분을 분석하였다. 또한 녹음된 자료를 이용하였을 때, 개별 유아의 발화를 놓치거나 상황에 대한 이해가 안 되는 경우가 있어서 본조사에서는 이야기나누기 활동을 녹화하는 것으로 변경하였다.

2) 본조사

본 조사는 2017년 4월 10일부터 4월 21일까지 서울에 위치한 유치원 1곳 4개 반에서 실시하였다. 연구자가 기관에 설문내용과 설문 시 주의사항에 대해 설명한 후 서울대학교 생명윤리심의위원회(SNUIRB)에 통과된 연구 설명서 및 동의서, 부모 설문지 및 교사 설문지를 배포하였다. 이후 부모가 연구 참여에 동의한 유아에 한하여 연구를 실시하였다.

수용언어-표현언어 검사(PRES)는 연구자가 기관을 방문하여 실내의 조용한 공간에서 유아와 일대일 면접을 통해 검사를 실시하였다. 수용언어-표현언어 검사는 한 유아 당 약 20분이 소요되었다. 이야기나누기 활동의 시작부터 종료까지 비디오 3대로 촬영하여 교사와 유아의 상호작용

을 최대한 생생하게 담으려 노력하였다. 그러나 비디오로 현장을 녹화한다고 해도 그 상황을 충분히 이해하기 위해서는 연구자가 현장에 반드시 있어야 한다는 선행연구(Graue & Walsh, 1998)에 따라 연구자가 총 8회의 이야기나누기 활동 현장에서 직접 관찰을 하며 상호작용을 필기하였다.

따라서 이야기나누기 활동이 이루어진 20분 동안을 비참여 관찰 및 녹화하였으며, 녹화 본을 보며 앞과 뒤 일정부분(2분 30초씩)을 제외한 15분을 전사한 후 분석하였다. 4개 반의 이야기활동을 각 2회씩 비참여 관찰 및 녹화하였으며, 따라서 총 8개의 이야기나누기 활동을 연구에 활용하였다. 또한 유아의 언어수준을 알아보기 위하여 연구 참여 유아를 대상으로 수용언어-표현언어 검사(PRES)를 실시하였다. 실험에 동의한 유아 중 2명의 유아가 결석으로 이야기나누기 활동에 참가하지 못하여 총 38명의 유아가 연구대상으로 선정되었다. 4개 반의 교사 4명과 유아 38명의 이야기나누기활동에서의 상호작용과 38명 유아의 수용언어-표현언어 점수를 최종 분석에 사용하였다.

이야기나누기활동에서 이루어진 교사와 유아의 상호작용을 전사하고, 전사자료를 바탕으로 변영계, 김경현(2008), Flanders(1960)의 언어적 상호작용 분석범주로 분류하여 전체적인 양상을 살펴보았다. 또한 교사-유아 언어적 상호작용 범주 중 가장 높은 비율을 차지하는 교사 질문과 유아 대답을 Blank 등(2003)이 제시한 언어의 추상화 수준 분석범주로 분석하였다. 교사 질문과 유아 대답은 1:1로 대응되어 나타나는 언어적 상호작용을 한 쌍으로 하였다. 예를 들면 “봄에 날씨가 어떤 거 같아?”라는 질문에 유아 3명이 언어적으로 반응한 경우 교사의 발화와 각 유아의 반응이 개별 쌍으로 분류되어 총 3개 쌍이 분석의 대상이 되었다. 교사가 질문을 하였을 때 한 명의 유아도 대답하지 않은 경우는 없었다. 따라서 교사 질문의 수와 유아 발화의 수는 동일하게 708개다.

변영계, 김경현(2008), Flanders(1960)의 언어적 상호작용 분석범주를 통한 이야기나누기 활동 발화 분류와 교사 질문과 유아 대답의 추상화 수준 산출의 신뢰도를 알아보기 위하여 연구자와 아동학 박사 1인의 평

정자간 일치도를 산출하였다. Flanders의 상호작용 분석범주를 통한 발화분류에 대한 평정자간 일치도는 92%였으며, 추상화 수준에 대한 평정자간 일치도는 95%였다. 두 평정자 간 평정이 일치하지 않는 경우에는 전사된 자료, 녹화자료를 근거로 의논 후 합의하여 결정하였다.

4. 자료분석

수집된 자료는 교사 질문과 유아 대답을 쌍으로 코딩하여 IBM SPSS 24.0 프로그램을 사용하여 양적분석을 실시하였으며, 구체적인 교사 질문과 유아 대답을 살펴보기 위하여 질적분석을 실시하였다. 통계방법으로는 기술통계, 카이제곱검정을 사용하였다.

첫째, 이야기나누기 활동에서 교사 발화와 유아 발화의 양상을 파악하기 위하여 빈도와 백분율의 빈도분석을 실시하였다. 둘째, 교사 질문의 추상화 수준과 4세 유아 대답의 추상화 수준의 양상을 알아보기 위해 빈도와 백분율의 빈도분석과 평균과 표준편차의 기술통계분석을 실시하였다. 또한 교사 질문의 추상화 수준에 따른 4세 유아 대답의 추상화 수준의 차이를 알아보기 위해 카이제곱을 사용하였다. 셋째, 교사 질문의 추상화 수준 별 유아의 언어발달 수준 집단 간 대답의 추상화 수준 차이가 있는지 알아보기 위하여 카이제곱을 사용하였다. 또한 이야기나누기 활동에서 나타나는 교사 질문과 유아 대답의 관계를 유아의 언어발달 수준에 따라 구체적으로 살펴보기 위하여 사례를 제시하고 해석하였다.

사례연구는 한 장소 혹은 어떠한 상황, 또는 특정 사건에 대해 상세하게 조사하는 연구이며(Stake, 1995), 구체적인 이슈나 문제에 대한 이해가 목적이다(Creswell, 2010). 이를 위해 사례연구는 자연적인 맥락에서 일어나는 사람, 커뮤니티, 사건, 정체에 대해 알려지지 않은 새로운 정보를 귀납적으로 탐색하여 깊이 이해하고, 사례 간 비교를 한다(Creswell, 2010; Stake, 1995). 또한 사례연구는 단일 연구방법으로도 활용 가능하지만 연구의 복잡한 면을 담아내기 위해 다른 연구방법과 함께 사용할

수도 있다(Yin, 2011). 따라서 이 연구는 이야기나누기 활동에서의 발화의 다양한 면을 구체적으로 소개하기 위하여 사례연구와 양적연구를 혼합한 혼합연구로 실시하였다.

혼합연구 방법은 하나의 연구에 양적연구와 질적연구를 적어도 하나씩 포함하는 연구방법으로 보다 심층적인 이해를 도모하는 연구방법이다 (Greene, Caracelli, & Graham, 1989).

V. 결과 및 해석

이 장에서는 앞에서 제시한 연구문제의 순서에 따라 연구 결과를 기술하며, 관련 선행연구와의 일관성 여부 및 연구자의 해석을 제시하였다.

1. 이야기나누기 활동에서 나타나는 교사 발화와 유아 발화의 양상

변영계, 김경현(2008), Flanders(1960)의 언어적 상호작용 분석범주에서 교사 발화는 크게 비지시적 발화와 지시적 발화로 나뉜다. 비지시적 발화는 ‘통합적, 민주적, 유아중심, 포괄적, 확산적인 의사소통 형성’이라는 표현으로 의미를 설명할 수 있으며 지시적 발화는 ‘지배적, 전제적, 교사중심, 배제적, 제한적 의사소통 형성’의 표현으로 그 의미를 설명할 수 있다(변영계, 김경현, 2008).

8회의 이야기나누기 활동에서 모두 비지시적 발화유형이 높게 나타났으며 교사의 발화 중 50%의 비율이 넘었다. 교사의 비지시적 언어활동 비율이 50%를 넘으면 그 수업은 비지적인 성향의 활동으로 분류되는 선행연구(변영계, 김경현, 2008; Flanders, 1970)에 따라 네 교실의 이야기나누기 활동은 모두 비지시적 성향의 활동으로 나타났다.

<표 V-1> 교사 발화의 유형별 빈도

| | | 빈도(%) | | | | |
|----------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | A반 | B반 | C반 | D반 | 합계 |
| 비지 시적 발화 | 감정수용 | 1(.57) | 0.5(.28) | 1(.63) | 1.5(.85) | 4(.58) |
| | 칭찬 및 격려 | 47(27.01) | 44.5(24.59) | 14.5(9.06) | 29(16.34) | 135(19.49) |
| | 생각수용 및 사용 | 10.5(6.03) | 12(6.63) | 30(18.75) | 26(14.65) | 78.5(11.34) |
| | 질문 | 86.5(49.71) | 91.5(50.55) | 70(43.75) | 91(51.27) | 339(48.95) |
| 지시 적 발화 | 강의 | 27(15.52) | 32(17.68) | 34.5(21.56) | 20.5(11.55) | 114(16.46) |
| | 지시 및 명령 | 2(1.15) | 0.5(.28) | 10(6.25) | 9.5(5.35) | 22(3.18) |
| | 비판 및 권위 | 0(0) | 0(0) | 0(0) | 0(0) | 0(0) |
| 합계 | | 174(100) | 181(100) | 160(100) | 177.5(100) | 692.5(100) |

유아교육기관에서 교육적인 상호작용이 가장 활발한 이야기나누기 활동(Berk & Winsler, 1995)에서의 교사 발화와 유아 발화를 언어적 상호작용 분석범주별로 살펴보았다.

1) 교사의 발화 유형

먼저, A, B, C, D반 모두 교사 발화가 유아 발화보다 많이 관찰되었다. 이는 유아-교사의 언어적 상호작용에서 교사 발화가 더 많은 비율을 차지한다는 선행연구와 일치하는 결과이다(김은주, 변지혜, 2009; 유구종, 최승연, 2013). 이는 교사는 활동 도입부분에서 유아의 관심을 집중시키고 그날의 주제와 활동방법을 소개하는 등의 발화 때문인 것으로 관찰되었다. 또한 이야기나누기 활동은 유아의 발달과 흥미를 고려하여 교사가 계획하기 때문에 교사의 역할이 중요하다. 관찰결과는 <표 V-1>과 같으며 이야기나누기 활동 2회 관찰의 평균치이다. 교사의 비지시적 발화

는 ‘질문’, ‘칭찬 및 격려’, ‘생각수용 및 사용’, 그리고 ‘감정수용’ 순서로 나타났으며 지시적 발화는 ‘강의’, ‘지시 및 명령’, ‘비판 및 권위’ 순서로 나타났다.

(1) 감정수용

8번의 이야기나누기 활동에서 교사가 ‘감정수용’ 발화를 평균 1회 하였다. 이는 전체 교사발언의 1%를 차지하는 비율로, 교사가 1항목을 매우 적게 사용하고 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 유치원에서 교사와 유아의 발화를 분석한 선행연구와 일치하는 결과이다(성지현, 연영아, 2011; 유구중, 최승연, 2013). 다음은 감정수용 발화 해당하는 예시이다.

C: 집에 가는 길에 개나리꽃이 많이 퍼 있었서 기분이 좋았어요.

T: 기분이 좋았어요? 개나리꽃이 많이 퍼서 기분이 좋았구나!

<C반, 1회차>

이러한 결과가 나타난 이유는 다음과 같이 제시할 수 있다. 먼저, 이야기나누기활동에서 주로 지식이나 생각, 경험에 대하여 이야기를 나누었기 때문에 유아가 자신의 감정을 표현할 기회가 적은 것으로 관찰되었다. 대집단활동은 한 명이 교사가 다수의 유아와 진행하는 상호작용이기 때문에 개별 유아의 감정을 수용하는 발화가 적게 나타나는 것으로 해석할 수 있다. 또한 우리나라 교사가 유아의 애정표현이나 감정표현 등을 수용하는데 상대적으로 부담스러워하는 경향이 있다는 단현국(2011)의 주장과도 관련이 있음을 유추해볼 수 있다.

(2) 칭찬 및 격려

비지시적 교사 발화에 포함되는 ‘칭찬 및 격려’는 모든 교사에게 권장되는 항목이지만, 자신의 의견을 표현하고 경험을 회상하여 이야기하는 것에 서투른 유아와 상호작용하는 유아교사에게 특히 권장되는 항목이다.

T: 봄이 되면 달라지는 것이 무엇이 있지?

C: 황사요. 먼지가 날아와요.

T: 맞아요! OO가 말한 대로 봄에 황사, 미세먼지가 중국에서부터 송송 날아와요.

<C반, 1회차>

각 반별로 칭찬 및 격려는 27%, 25%, 9%, 16%로 나타났으며 평균 교사 발화의 19.25%를 차지하였다. 이는 교사 발화 중에 두 번째로 높은 비율을 차지하며 유아의 옳은 답변을 반복하거나 ‘맞아’, ‘그렇지’ 등의 표현이 주로 관찰되었다. 예로 봄이 되면 달라지는 것에 대한 질문에 ‘황사’라고 답한 유아의 옳은 답변을 반복하는 교사 발화를 들 수 있다.

(3) 생각수용 및 사용

‘생각수용 및 사용’은 교사가 유아의 생각을 받아들이거나 이를 이용하는 항목으로써, 각 대집단활동 교사 발화 중에 6%, 7%, 19%, 15%를 차지하였다. 이는 평균 11.75%로, 전체 교사 발화 중 네 번째로 높은 비율을 차지하는 수치이다. ‘감정의 수용’, ‘칭찬 및 격려’, ‘생각수용 및 사용’의 항목은 대부분 유아 발화가 이루어진 후 교사가 보이는 반응으로써, 교사 ‘질문’, ‘강의’의 항목과 같은 교사 주도적 발화에 비해 상대적으로 빈도가 낮게 나타난 것으로 해석된다. 예로 다음과 같이 유아의 대답에 관심을 보이며 대답을 반복한 교사의 발화를 들 수 있다.

T: 봄 하면 무엇이 생각나요?

C: (매우 작은 목소리로 바닥을 보며) 봄에 놀러간 거랑 봄에 논거요. 어....
어... 꽃구경하다가 엄마 아빠 할머니랑 놀러갔어요.

T: 아~ 봄에 놀러간 게 생각났구나. 꽃구경하다 엄마, 아빠, 할머니랑 놀러갔었구나!

<B반, 1회차>

(4) 질문

‘질문’은 자신이 모르는 것에 대한 정보를 얻기 위해 활용되는 방법으로 주로 의문문의 형태로 표현되는 언어이며 때로는 대화하고 있는 상대방의 반응을 유도하기 위한 언어로 사용되기도 한다(박정진, 2006; Allen, Cobb, & Danger, 2003). 질문은 총 여덟 번의 이야기나누기 활동에서 교사 발화 중 가장 높은 비율을 차지한 항목이다. 대집단활동에서 효과적으로 유아의 발화 및 생각을 이끌어내기 위하여 사용하는 것으로 분석되었다. 유아의 발화를 유도하여 그들의 경험과 지식, 생각을 알아보기 위하여 사용되었다. 질문의 예로 다음과 같은 교사 발화를 들 수 있다.

T: 내가 특별히 좋아하는 꽃이 있는 사람, 이야기 해 주세요.

<A반, 1회차>

T: 이 꽃의 열매는요 몸에 엄청 좋아서요, 사람들이 차로도 끓여 마시고 음식에도 넣어서 먹어요. 무엇일까요?

<C반, 2회차>

교사는 유아와의 언어적 상호작용이 더욱 활발해질 수 있도록 유아의 생각과 지식을 이끌어낼 수 있는 질문을 할 필요가 있다. 따라서 교사는 유아와의 언어적 상호작용에서 유아의 다양한 상황들을 고려하여 효과적인 질문을 위해 끊임없이 노력해야 한다.

(5) 강의

‘강의’는 교사가 절차나 방법을 알려주거나 자신의 생각을 이야기하는 것을 포함한다. 또한 답변을 필요로 하지 않는 수사적 질문 역시 이 항목에 포함되는데, 지시적인 유형에 속하는 발화이다. 활동에 대해 설명하고 알려주기 위하여 사용할 수밖에 없는 교사 발화유형이지만 지나치게 되면 일방적인 지식, 의견전달이 될 수 있다. 강의의 예로 다음과 같이 새로운 정보와 사실을 전달하는 교사의 발화를 들 수 있다.

T: 자, 내가 질문이 있거나 할 말이 있을 땐 손들고 이야기 해줘요. 선생님이 이거 다시 한 번만 이야기 해줄게. 산수유 열매는 이렇게 꽃은 노란 색깔 꽃이 피는데요, 근데 이 꽃이 떨어지고 열매가 맺히면 빨간 색깔 열매가 피어요.

<C반, 2회차>

해당 관찰에서는 새로운 활동에 대해 설명하거나 새로운 정보와 사실을 전달할 때, 그리고 유아의 질문에 대한 대답으로 주로 강의 항목이 사용되었고 전체 교사 발화 중 약 17%를 차지하였으며 세 번째로 높은 빈도를 보였다.

(6) 지시 및 명령

이야기나누기 활동에서 관찰된 지시 및 명령의 예는 다음과 같다.

T: OO, 선생님 그거 안 봤으면 좋겠어. 그만보고 선생님이 하는 말 들어봐요.

<D반, 2회차>

해당 항목은 유아가 다른 유아를 괴롭히거나 자리에서 이탈하는 경우, 또는 자세가 올바르지 않은 경우에 드물게 관찰되었다. 전체 교사 발화에서 3% 정도를 차지하며 유아교사가 매우 낮은 빈도로 지시나 명령의 발화를 사용함을 알 수 있다.

(7) 비판 및 권위

‘비판 및 권위’ 항목은 좋지 못한 유아의 행동을 좋은 행동으로 바꾸기 위해 말하기와 꾸짖기나, 교사가 왜 그렇게 해야만 하는지 이유 설명하기, 유아의 질문을 무시하는 발언하기 등이 포함된다. 이와 같은 교사의 발화는 유아의 심리적인 위축을 야기하고 자유로운 발화를 막을 수 있기 때문에 권장되지 않는 언어형태이다. 이러한 ‘비판 및 권위’ 발화는 네 개의 대집단을 대상으로 두 번씩 진행한 총 여덟 번의 관찰에서 한 번도 나타나지 않았다.

2) 유아의 발화 유형

유아가 보인 발화의 유형별 양상은 <표 V-2>와 같으며 모든 반에서 주도적 발화가 많이 관찰되었다.

(1) 단순 발화

유아의 단순 발화는 교사의 ‘예/아니오’의 질문에 대한 대답이나 단순 지각에 의한 답변의 경우이다. A, B, C, D 반 2회의 이야기나누기 활동에서 평균 30.75회 관찰되었으며, 유아 발화의 26.51%를 차지한다.

(2) 주도적 발화

유아의 주도적 발화는 유아 스스로 질문하거나 생각을 문장으로 표현하는 경우, 그리고 단순한 지각을 넘어 ‘누가, 언제, 어디서, 무엇을, 어떻게, 왜’ 등의 교사 질문에 대한 반응이 해당된다. 평균 85.25회 관찰되었으며, 유아 발화의 73.49%를 차지한다. Risner와 동료들(1992)은 교사가 유아의 사고를 유발하고 촉진시키는 발화를 해야 한다고 하였다. 이야기나누기 활동에서 유아 스스로의 생각을 바탕으로 한 자발적 발화가 70%가 넘는 수치가 나오므로써 활동을 진행하는 교사의 발화가 적절했다고 유추할 수 있다.

<표 V-2> 유아 발화의 유형별 빈도

| | 빈도(%) | | | | |
|--------|-------------|-------------|--------------|-------------|------------|
| | A반 | B반 | C반 | D반 | 합계 |
| 단순 발화 | 31.5(27.39) | 37.5(33.94) | 16.5(12.13) | 37.5(36.59) | 123(26.51) |
| 주도적 발화 | 83.5(72.61) | 73(66.06) | 119.5(87.86) | 65(63.41) | 341(73.49) |
| 합계 | 115(100) | 110.5(100) | 136(100) | 102.5(100) | 464(100) |

관찰결과 유아의 주도적 발화가 단순 발화보다 현저히 많이 나타났다. 주도적 발화에서 유아의 의견과 생각이 보다 구체적으로 나타나기 때문에, 양방향적 상호작용을 강조하는 누리과정의 교육방향(교육과학기술부, 보건복지부, 2013)에 부합하는 수업이 진행되고 있음을 유추할 수 있다.

다음으로 유아의 언어발달 수준 집단별로 단순 발화와 주도적 발화를 살펴보았다. 언어발달 수준 ‘상’, ‘중’, ‘하’ 집단의 모두 주도적 발화를 더 많이 하였다. 그러나 발화 빈도를 살펴보면 ‘상’ 집단의 유아가 주도적 발화를 136.5회, ‘중’ 집단의 유아는 120.5회, 그리고 ‘하’ 집단의 유아는 51회를 하여 상, 중, 하 순서대로 많은 주도적 발화 빈도를 보였다.

전체적인 발화 빈도 역시 상(202회), 중(174.5회), 하(87.5회) 순서를 보였다. 발화유형은 단순 발화의 경우, 상 집단은 32.43%, 중 집단은 30.95%, 하 집단은 41.71%로 하, 상, 중 집단 순서로 높은 비율은 보였다. 주도적 발화는 상 집단이 136.5회(67.57%), 중 집단이 120.5회(69.05%), 하 집단이 51회(58.28%)로 나타났다. 이는 유아가 교사에게 같은 질문을 받더라도 개인에 따라 나타나는 반응이 달라질 수 있다는 연구(김수연, 심영택, 2008)와 일치하는 결과로, 교사가 질문을 할 때 유아의 개별 상황과 언어발달 수준을 고려해야한다는 주장(Walsh & Blewitt, 2006)을 뒷받침한다.

<표 V-3> 유아의 언어발달 수준 집단별 발화유형 빈도

| | 빈도(%) | | | |
|--------|--------------|--------------|-------------|------------|
| | 상(N=12) | 중(N=16) | 하(N=10) | 합계 |
| 단순 발화 | 65.5(32.43) | 54(30.95) | 36.5(41.71) | 156(33.62) |
| 주도적 발화 | 136.5(67.57) | 120.5(69.05) | 51(58.28) | 308(66.37) |
| 합계 | 202 (100) | 174.5(100) | 87.5(100) | 464(100) |

2. 이야기나누기 활동에서 교사 질문의 추상화 수준과 유아 대답의 추상화 수준의 관계

이야기나누기 활동의 교사 발화를 Flanders(1960)의 상호작용 분석법 주로 분류한 결과, 질문유형이 가장 높은 빈도를 보였다. 각 반의 질문유형 평균은 A반 86.5회(49.71%), B반 91.5회(50.55%), C반 70회(43.75%), D반 91회(51.26%)로 교사의 전체발화에서 약 50%를 차지하였다(<표 V-1> 참조). 교사 질문과 그에 따른 유아 대답을 상세히 분석하기 위하여 Blank 등(2003)의 추상화 수준으로 분석하여 살펴본 결과는 다음과 같다.

이야기나누기 활동에서 교사 질문의 추상화 수준의 양상을 살펴보면, 단순지각이 101회(14.3%), 재인이 294회(41.5%), 단순추론이 276회(39.0%), 상위추론이 37회(5.2%)이었다. 즉 재인, 단순추론, 단순지각, 상위추론 순서로 많이 나타났다.

이야기나누기 활동에서 유아 대답의 추상화 수준 양상을 살펴보면, 단순지각이 175회(24.7%), 재인이 262회(37.0%), 단순추론이 235회(33.2%), 그리고 상위추론이 36회(5.1%)이었다. 교사 질문과 마찬가지로 재인이 가장 높은 빈도(비율)로 나타났으며, 뒤를 이어 단순추론, 단순지각, 상위추론 순서로 나타났다. 교사 질문의 추상화 수준과 유아 대답의 추상화 수준 모두 재인이 가장 많았다.

<표 V-4> 교사 질문의 추상화 수준과 유아 대답의 추상화 수준의 양상
빈도(%)

| 추상화수준 | 교사 질문 | 유아 대답 |
|-------|-----------|-----------|
| 단순지각 | 101(14.3) | 175(24.7) |
| 재인 | 294(41.5) | 262(37.0) |
| 단순추론 | 276(39.0) | 235(33.2) |
| 상위추론 | 37(5.2) | 36(5.1) |
| 전체 | 708(100) | 708(100) |

4세반 이야기나누기 활동에서 교사 질문의 추상화 수준에 따른 유아 대답의 추상화 수준의 차이를 살펴본 결과, 교사 질문의 추상화 수준에 따라 4세 유아 대답의 추상화 수준은 유의미하게 차이가 있는 것으로 나타났다($\chi^2 = 778.111^{***}$, $p < .001$). 유아 대답의 추상화 수준은 교사 질문의 추상화 수준에 따라 차이를 보였으며, 교사 질문의 추상화 수준과 같은 경우가 과반수를 넘었다. 이러한 연구결과는 교사 질문의 추상화 수준과 유아 대답의 추상화 수준 관련성을 보여준 선행연구(최현주, 2015; Tompkins et al, 2013; Zucker et al, 2010)와 일치하며 교사 질문의 추상화 수준이 중요함을 나타낸다.

<표 V-5> 교사 질문의 추상화 수준에 따른
유아 대답의 추상화 수준의 차이

| | | | | | | | 빈도(%) |
|------------------|-------|-----------|-----------|-----------|---------|--------------|----------------------------|
| 유 아 대 답 | 교사 질문 | | | | 전체 | $\chi^2(df)$ | |
| | 단순지각 | 재인 | 단순추론 | 상위추론 | | | |
| | 단순지각 | 91(12.9) | 39(5.5) | 40(5.6) | 5(0.7) | 175(24.7) | |
| | 재인 | 6(0.8) | 227(32.1) | 25(3.5) | 4(0.6) | 262(37.0) | |
| | 단순추론 | 4(0.6) | 24(3.4) | 197(27.8) | 10(1.4) | 235(33.2) | 778.111 ^{***} (9) |
| | 상위추론 | 0(0.0) | 4(0.6) | 14(2.0) | 18(2.5) | 36(5.1) | |
| | 전체 | 101(14.3) | 294(41.5) | 276(39.0) | 37(5.2) | 708(100) | |

$p^{***} < .001$

3. 이야기나누기 활동에서 나타나는 교사 질문과 유아 대답의 관계가 유아의 언어발달 수준에 따라 보이는 차이

교사 질문의 추상화 수준별 유아 대답의 추상화 수준의 언어발달 수준 집단 간 차이를 살펴보기 위하여 상, 중, 하 집단 간 유아 대답의 추상화 수준의 차이를 교사 질문의 추상화 수준별로 나누어 살펴보았다.

1) 교사의 단순지각 질문에 대한 언어발달 수준 집단별 유아의 대답 차이

교사가 단순지각 질문을 하였을 때, 유아의 언어발달 수준 집단 간 대답의 차이는 나타나지 않았다($\chi^2=7.081$). 상, 중, 하 집단 모두 단순지각의 대답을 가장 많이 하였으며 상, 중, 하 순서로 높은 대답 빈도를 보였다.

<표 V-6> 교사의 단순지각 질문에 대한 유아의 대답

| | | 빈도(%) | | | | |
|--------------|------|------------|----------|----------|----------|--------------|
| | | 유아 언어발달 수준 | | | 합계 | $\chi^2(df)$ |
| | | 상 | 중 | 하 | | |
| 유아 대 답 | 단순지각 | 36(81.8) | 29(96.7) | 26(96.3) | 91(90.1) | 7.081(4) |
| | 재인 | 4(9.1) | 1(3.3) | 1(16.7) | 6(5.9) | |
| | 단순추론 | 4(9.1) | 0(0.0) | 0(0.0) | 4(4.0) | |
| | 상위추론 | 0(0) | 0(0.0) | 0(0.0) | 0(0.0) | |
| | 합계 | | 44(100) | 30(100) | 27(100) | 101(100) |

교사의 단순지각 질문에 대한 언어발달 수준 집단별 유아의 대답 사례는 다음과 같다.

(1) 교사의 단순지각 질문에 대한 ‘상’ 집단 유아의 대답

다음은 이야기나누기 활동에서 교사가 식물도감을 보여주며 봄에 피는 꽃에 대하여 이야기를 나누는 장면이다. 꽃의 그림을 보여주며 어떤 꽃인지 알아맞히기도 하고 꽃의 생김새, 이름 등에 대하여 다양하게 다양한 추상화 수준의 질문과 대답을 했다.

T-2: (책장을 넘기며) 애는 무슨 꽃일까? (단순지각)

다-5: 장미! (단순지각)

T-2: 장미꽃? (단순지각)

가-6: 할미꽃! (단순지각)

T-2: 어~ 할미꽃이래. 애는 왜 이름이 할미꽃이 되었을까? (단순추론)

가-3: (허리를 숙이며) 허리가 이렇게 구부러져서요. (단순추론)

T-2: 어~ 이렇게 구부리고 있어. 그래서 할머니의 구부러진 등 같다고 할미꽃이라고 이름을 붙였대. (다음 장으로 넘기며) 애는 뭘까? (단순지각)

가-5: 민들레 (단순지각)

T-2: 민들레? (단순지각)

가-6: 진달래 (단순지각)

<B반, 1회차, 여아 3명/남아 1명2>

교사가 사진의 꽃을 보고 명칭 이야기하는 단순지각의 질문을 하자, 유아는 자신이 인지한대로 꽃의 명칭을 이야기하며 단순지각 대답을 하였다. 이어 교사가 왜 할미꽃이라는 이름을 갖게 되었는지 단순추론의 질문하자, 유아는 단순추론 대답을 하였다. 이와 같이, 언어발달 수준이

2) 연구에 참여한 유아의 이름은 언어발달 수준에 따라 한글을 부여하고, 수준별 유아에게 숫자를 순서대로 부여하여 임의로 제시하였다. 즉, ‘가-1’의 유아는 언어발달 수준이 ‘상’인 첫 번째 유아를, ‘나-1’의 경우는 언어발달 수준이 ‘중’인 첫 번째 유아를 나타낸다. 교사는 알파벳 T와 반의 순서대로 숫자를 결합하여 나타냈다. 따라서 B반의 교사는 T-2이다.

상 집단인 유아가 교사 질문의 추상화 수준에 맞는 답변을 하는 경우를 많이 관찰할 수 있었다.

(2) 교사의 단순지각 질문에 대한 ‘중’ 집단 유아의 대답

다음은 그림조각을 맞추며 등장인물과 상황 등에 대하여 이야기를 나누는 장면이다. 유아들이 처음 보는 그림의 조각을 차례대로 맞추며 다양한 생각과 의견을 이야기하였다.

T-2: 여기에도 사람이 있대. 사람 몇 명인 거 같아? (단순지각)

가-5: 한 명 (단순지각)

나-4: 두 명 (단순지각)

가-6: 두 명 (단순지각)

T-2: 두 명인 거 같대. 여자인 거 같아 남자인 거 같아? (단순지각)

나-4: 여자 (단순지각)

가-3: 남자 (단순지각)

T-2: 남자? 왜 남자라고 생각했어? (단순추론)

가-3: 머리가 없어서. (단순추론)

<B반, 2회차, 여아 3명/남아 1명>

그림을 보며 사람 수와 성별을 묻는 교사의 단순지각 질문에 중 집단의 유아가 자신이 그림을 보며 인지한대로 단순지각 대답을 하였다. 전체 완성된 그림이 아닌 그림조각을 보며 인지하기 때문에 유아마다 인지하는 사람의 수나, 성별이 다르기도 하지만 자신이 보이는 것을 인지하여 이야기하기 때문에 단순지각으로 분류된다. 단순지각 질문 후에는 왜 그렇게 생각했는가와 같은 단순추론 질문으로 이어지는 양상을 보이기도 하였다.

(3) 교사의 단순지각 질문에 대한 ‘하’ 집단 유아의 대답

다음 사례는 이야기나누기 활동을 마무리하며 활동에서 나누었던 이야기를 교사가 정리하여 전달하고 있는 장면이다. 이야기나누기 활동이 끝

나고 특별활동을 가야하기 때문에 교사는 이야기나누기 활동을 서둘러 정리하고 다음 활동 안내를 하였다. 주제와 관련된 이야기를 마무리할 시간이 다소 부족하여 교사가 수렴적 질문을 주로 하였다.

T-3: 애들아 이렇게 여러 가지 꽃이 피어서 빨간색도 볼 수 있고 분홍색도 볼 수 있고 하얀색 초록색 파랑색 여러 가지 색깔을 볼 수 있대요. 그런데 아직 봄이 안 끝났지 애들아? (단순지각)

가-7: 네! (단순지각)

다-7: 네 (단순지각)

T-3: 어! 우리 이제 계속 봄을 지내면서 점점 더 머릿속에 봄에 대해서 더 많은 것들이 떠오를 수 있어. 선생님이 이걸 언어영역에 붙여주면 너희들이 ‘선생님 저 봄 하면 뭐가 더 떠올라요!’할 때 선생님이 옆에다 더 써줄게요. 더 궁금한 거 있어요? 없지요? (단순지각)

가-7: 블록영역 말구요? (단순추론)

다-7: 아니요. (단순지각)

<C반, 1회차, 여아 2명/남아 1명>

교사의 수렴적 질문에 대한 대답이나 그림을 보며 등장인물을 세는 질문은 모두 단순지각 질문이다. 교사의 단순지각 질문에 상, 중, 하 집단 유아들은 대부분 단순지각의 대답을 하였다.

관찰결과, 교사의 단순지각 질문에는 유아의 언어발달 수준에 상관없이 단순지각 대답이 주로 나타났다.

2) 교사의 재인 질문에 대한 언어발달 수준 집단별 유아의 대답 차이

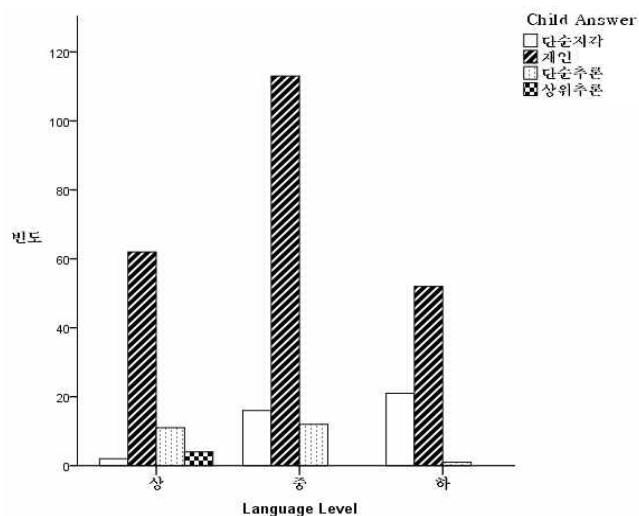
교사가 재인의 질문을 하였을 때, 유아의 언어발달 수준 집단 간 대답의 추상화 수준은 차이가 있는 것으로 나타났다($\chi^2=38.954$, $p<.001$). 상, 중, 하 집단 모두 재인 대답이 가장 많이 나타났으나, 언어발달 수준 중, 하 집단의 경우 단순지각의 대답이 각각 16회(11.3%), 21회(28.4%)로 상 집단의 2회(2.5%)와 비교하여 수치가 높게 나타났다. 상, 중 집단의 유아는 재인 질문에 단순추론 대답을 11회(13.9%), 12회(8.5%)를 하며 교사

의 질문보다 더 높은 수준의 대답을 보이기도 하였다. 또한 상 집단은 중, 하 집단과 다르게 재인 질문에 상위추론의 대답이 관찰되기도 하였다. 대답의 빈도는 중(141회), 상(79회), 하(74회) 집단 순서로 많았다.

<표 V-7> 교사의 재인 질문에 대한 유아의 대답

| | | 유아 언어발달 수준 | | | 합계 | $\chi^2(df)$ |
|--------------|------|------------|-----------|----------|-----------|---------------|
| | | 상 | 중 | 하 | | |
| 유아 대 답 | 단순지각 | 2(2.5) | 16(11.3) | 21(28.4) | 39(13.3) | 38.954*** (6) |
| | 재인 | 62(78.5) | 113(80.1) | 52(70.3) | 227(77.2) | |
| | 단순추론 | 11(13.9) | 12(8.5) | 1(1.4) | 24(8.2) | |
| | 상위추론 | 4(5.1) | 0(0.0) | 0(0.0) | 4(1.4) | |
| | 합계 | 79(100) | 141(100) | 74(100) | 294(100) | |

$p^{***} < .001$



<그림 V-1> 교사의 재인 질문에 대한 유아의 대답

교사의 재인 질문에 대한 언어발달 수준 집단별 유아의 대답 사례는 다음과 같다.

(1) 교사의 재인 질문에 대한 ‘상’ 집단 유아의 대답

다음은 봄에 관련하여 이야기를 나누는 장면이다. 봄 하면 생각나는 것들에 대하여 이야기하며 봄나들이, 옷차림, 날씨 등의 다양한 대화가 오고갔다.

T-3 : 우리 봄에는 꽃도 많이 피구요~ 우리 옷차림도 바뀌고 날씨도 바뀌고 하잖아. 우리 봄 하면은 뭐가 생각나는지, 생각나는 거 있는 친구들 손들고 대답해주세요. ‘가-7’. (재인)

가-7: 저는요 날씨가 좋으면 놀이터 가거나 아니면 뭐를 먹던가, 아니면 아이스크림을 먹던가, 아니면 엄마 아빠랑 어디를 가거나...(재인)

T-3: 봄나들이 가는 게 생각났었구나! 봄이 되면은요, 날씨가 따뜻해져서, 봄나들이를 간대요. ‘가-7’아, 날씨가 어떻게 바뀌어서 봄나들이를 가요? (재인)

가-7: 겨울이 다 됐다가 다시 추운 겨울이 되면 두꺼운 복장, 두꺼운 잠바 두꺼운 장갑이랑 두꺼운 이불, 두꺼운 양말이나 두꺼운 옷을 입는데, 봄이 되면 봄옷을 입는대요. 그래가지고 어디가거나, 봄에 얇은 옷을 입어요. (단순추론)

T-3: 응. 애들이 ‘가-7’, ‘가-7’이 우리 겨울에는 두꺼운 장갑도 끼고 모자도 끼고 하는데, 봄에 장갑 끼고 모자 끼니 애들아? (단순지각)

다같이: 아니요~! (단순지각)

<C반, 1회차, 여아 1명>

교사가 언어발달 수준이 상 집단에 속한 유아에게 봄에 날씨가 어떻게 변하여 봄나들이를 가는지 질문하였다. 이는 대상의 성질에 대해 설명하기를 요구하는 재인 질문이다. 이에 ‘가-7’ 유아는 봄의 날씨를 설명하기 위하여 겨울의 복장과 봄의 복장을 비교하며 단순추론 대답을 하였다. 많은 경우에 유아는 교사 질문의 추상화 수준과 같은 수준의 대답을 하였지만, 이와 같이 교사 질문의 추상화 수준보다 더 높은 추상화 수준으로 대답하는 경우도 관찰되었다.

(2) 교사의 재인 질문에 대한 ‘중’ 집단 유아의 대답

다음은 교사가 활동 주제인 ‘봄’을 소개하고 봄 날씨로 이야기를 시작하는 장면이다. 봄 날씨에 대하여 유아들이 자신의 생각을 이야기하고 교사는 나아가 다른 계절과 비교를 요구하는 질문을 했다. 교실에서 봄과 관련하여 다양한 활동을 진행하는 시기였으므로, 유아도 활발하게 자신의 생각을 이야기하는 모습을 관찰할 수 있었다.

T-3: (칠판에 ‘봄’이라는 글자를 붙인다.) 응, 오늘은 이렇게 봄에 대해서 이야기를 나눌 거야. 먼저 우리 날씨이야기가 나왔으니까, 내가 이야기해줄게. 먼저 봄 중에서 봄 날씨에 대해서 이야기를 나눠볼 거야. 봄에는 날씨가 어때? (재인)

나-4: 따뜻해요. (재인)

다-2: (두 손으로 몸을 감싸며) 따뜻해요. (재인)

T-3: (칠판에 적으며) 따뜻해요! 또 나는 봄 날씨가 이런 거 같아요. 추운 겨울이랑도 비교해볼까? (재인)

다-2: 추워요! (재인)

T-3: 봄에 날씨가 추워요? (‘나-1’이 고개를 젓는다.) ‘나-4’가 날씨가 따뜻하다고 했는데? 또 날씨가 어떨까? (재인)

나-1: 시원해요! (재인)

T-3: (칠판에 적으며)시원해요! 바람이 솔솔 불어서 시원해요. 또? (재인)

나-1: 봄은.....음.. (단순지각)

T-3: 또? (재인)

나-4: 바람이 산들산들 불어요. (재인)

<A반, 1회차, 여아 2명/남아 1명>

교사가 봄 날씨가 어떠한지 물으며, 대상의 성질에 대한 설명을 요구하는 재인 질문을 하였다. 이에 유아는 자신이 알고 있는 봄의 성질에 대하여 이야기하며 재인 대답을 하였다. 그러나 교사의 질문과 관련한 배경지식이 없어 단순지각의 대답이 나타나기도 하였다.

(3) 교사의 재인 질문에 대한 ‘하’ 집단 유아의 대답

먼저, C반의 이야기나누기 활동은 미세먼지 예방법에 대하여 이야기를 나누는 장면이다. 그동안 봄과 관련된 활동을 하면서 미세먼지에 관한 지식이 있었던 유아들은 자신의 사전지식을 이용하여 대답하고 있다.

다음으로, D반의 이야기나누기 활동은 봄에 볼 수 있는 꽃에 대하여 이야기를 나누는 장면이다. 유아는 자신이 기존에 알고 있던 지식을 이용하여 봄에 피는 꽃을 이야기하고 있다.

T-3 : 선생님이 알려줬는데~ 애들아 미세먼지를 막으려면 어떻게 해야 하죠?

나-9: 물도 많이, 많이 마셔야 돼요.

가-7, 다-6: 물. 물.

나-10 : 물 마시기!

선 : 덩동댕! 그리고 또 뭐가 있지?

<C반, 1회차, 여아 2명/남아 2명>

T-4 : 또 봄에 볼 수 있는 꽃 뭐가 있을까요? (재인)

가-9 : 벚꽃 (재인)

가-11: 수국 (재인)

T-4 : 벚꽃은 여기 썼고요. 수국.(칠판에 적는다) 그러면 ‘다-10’은요? (재인)

다-10: 모르겠어요. (단순지각)

<D반, 1회차, 여아 1명/남아2명>

선택적 분석을 요구하는 교사의 재인 질문에 상 집단의 유아가 재인의 대답을 한다. 그러나 하 집단의 유아는 자신이 알고 있는 꽃 중에서 봄에 피는 꽃을 분류하는 선택적 분석을 하지 못하고 ‘모르겠다’라는 단순 지각의 대답을 하였다.

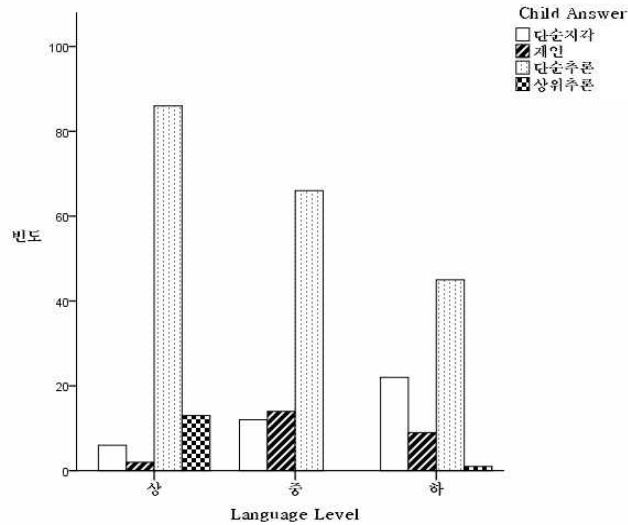
3) 교사의 단순추론 질문에 대한 언어발달 수준 집단별 유아의 대답 차이

교사의 단순추론 질문에 유아의 언어발달 수준 집단 간 대답의 차이가 나타났다($\chi^2=47.453$, $p<.001$). 세 집단 모두 단순추론 질문에 대하여 단순추론 대답이 가장 많이 나타났지만, 상 집단의 경우 다른 집단과 달리 상위추론 대답이 두 번째로 많은 13회(12.1%) 관찰되었다. 이와 달리, 중 집단은 단순추론 다음으로재인 14회(15.2%), 단순지각 12회(13.0%) 순서로 관찰되었다. 하 집단은 단순지각이 22회(28.6%)와재인 9회(11.7%)로 교사 질문의 추상화 수준보다 낮은 추상화 수준의 대답이 다른 집단과 비교하여 상대적으로 높게 나타났다. 이러한 결과는 유추, 추론의 과정을 요구하지 않는 단순지각과재인 질문에 비해 추론 과정이 요구되는 단순추론 질문에 언어발달 수준 집단 간 차이가 상대적으로 크게 나타난 것으로 보인다.

<표 V-8> 교사의 단순추론 질문에 대한 유아의 대답

| | | | | | | 빈도(%) |
|--------------|------|------------|----------|----------|-----------|---------------|
| | | 유아 언어발달 수준 | | | 합계 | $\chi^2(df)$ |
| | | 상 | 중 | 하 | | |
| 유아 대 답 | 단순지각 | 6(5.6) | 12(13.0) | 22(28.6) | 40(14.5) | 47.453*** (6) |
| | 재인 | 2(1.9) | 14(15.2) | 9(11.7) | 25(9.1) | |
| | 단순추론 | 86(80.4) | 66(71.7) | 45(58.4) | 197(71.4) | |
| | 상위추론 | 13(12.1) | 0(0.0) | 1(1.3) | 14(5.1) | |
| | 합계 | 107(100) | 92(100) | 77(100) | 276(100) | |

$p^{***}<.001$



<그림 V-2> 교사의 단순추론 질문에 대한 유아의 대답

교사의 단순추론 질문에 대한 언어발달 수준 집단별 유아의 대답 사례는 다음과 같다.

(1) 교사의 단순추론 질문에 대한 ‘상’ 집단 유아의 대답

다음은 식물도감을 보며 봄에 피는 꽃에 대하여 이야기를 나누는 장면이다. 교사가 책의 그림을 보여주며 어떠한 꽃인지 묻는 질문을 하였다. 책을 넘기며 다양한 꽃의 그림을 보여주며 꽃의 이름을 묻는 질문을 하였고 유아들은 자신이 생각하는 꽃의 이름을 대었다. 어떠한 꽃인지 묻는 질문을 한 후 교사는 꽃이 왜 그런 이름을 갖게 되었을지, 혹은 어디서 본 적 있는지 등의 꽃과 관련된 질문을 하며 이야기를 유도하였다.

T-2: (책장을 넘기며) 애는 무슨 꽃일까? (단순지각)

가-6: 할미꽃! (단순지각)

T-2: 어~ 할미꽃이래. 애는 왜 이름이 할미꽃이 되었을까? (단순추론)

가-3: (허리를 숙이며) 허리가 이렇게 구부러져서요. (단순추론)

<B반, 1회차, 여아 2명>

교사가 책의 그림을 보여주며 어떠한 꽃인지 물어보는 단순지각 질문을 하였다. 사진의 꽃이 무엇인지 알고 있던 상 집단의 유아는 단순지각을 통해 꽃 이름을 대답을 하였으며, 이는 단순지각 대답이다. 이어서 교사가 그림의 꽃은 왜 할미꽃이라는 이름을 갖게 되었는지 단순추론 질문하자, 유아 단순추론 대답을 하였다. 이와 같이 언어발달 수준이 상 집단의 유아는 교사 질문의 추상화 수준에 맞는 답변을 하는 경우가 많이 관찰되었다.

(2) 교사의 단순추론 질문에 대한 ‘중’ 집단 유아의 대답

다음은 교사가 그림의 조각을 하나 씩 맞추면서 그림에 대하여 질문을 하는 장면이다. 그림에 등장하는 인물이나 사물을 단순 인지하는 질문을 던지기도 하고 왜 그런 행동을 하고 있는지, 등장인물의 관계는 어떻게 되는지 추측해보는 질문 등을 던지기도하였다. 이에 유아들은 자신이 인지하는 것들을 대답하고 나름의 근거를 들어 추론하기도 하였다.

T-2: 우리가 한 번 생각해보자. 가족들이 사과를 따면서 무슨 말을 하고 있을지 생각해보자. 먼저 아까 삼촌 같다고 했는데 사다리에 올라가서 나무를 흔들어주고 있는 삼촌은 뭐라고 얘기하고 있을까?
(단순추론)

나-4: 도와달라고 얘기하는 거 같아요. (단순추론)

T-2: 아~ 나 혼자 하기는 힘드니깐 도와달라고 얘기하는 거 같아. 또?
(단순추론)

<B반, 2회차, 여아 1명>

교사가 그림을 보여주며 등장인물이 어떤 말을 하고 있을 것 같은지 유추해보는 단순추론 질문을 하였다. 이에 유아 언어발달 수준 중 집단의 유아가 그림을 보고 등장인물의 상황과 기분 등을 유추하여 단순추론 대답을 하였다. 즉 유아는 교사 질문의 추상화 수준에 맞는 추상화 수준의 대답을 한 것이다.

(3) 교사의 단순추론 질문에 대한 ‘하’ 집단 유아의 대답

다음은 조각넨 그림을 맞추며 그림에 대해 이야기를 나누는 장면이다. 그림에 등장하는 가족들이 어떠한 말을 하고 있을지 추측해보는 질문을 하고 유아들은 각자가 추론한 것을 이야기한다. 자신이 추론한 것을 자신 있게 이야기하는 유아도 있었으며 망설이며 조금한 목소리로 이야기하는 유아도 있었다. 다음의 사례에 등장하는 유아는 자신이 추측한 것에 대하여 자신이 없어 조그마한 목소리로 천천히 대답하였고, 교사는 질문을 반복하며 유아의 대답을 기다려주었다.

T-2: 우리가 한 번 생각해보자. 가족들이 사과를 따면서 무슨 말을 하고 있을지 생각해보자. 먼저 아까 삼촌 같다고 했는데 사다리에 올라가서 나무를 흔들어주고 있는 삼촌은 뭐라고 얘기하고 있을까?
(단순추론)

다-5: 얘기하고 있는데.. (단순지각)

T-2: 응, 뭐라고 얘기하고 있을까? (단순추론)

다-5: 응.... 힘들다고. (단순추론)

<B반, 2회차, 여아 1명>

그림을 보며 등장인물이 어떠한 말을 하고 있을지 유추해보는 교사의 단순추론 질문에 하 집단의 유아가 생각이 바로 나지 않아 “얘기하고 있는데...”라고 질문을 다시 읊조리다가 교사가 다시 질문하자 등장인물의 대사를 간단하게 추론하며 추상화 단순추론의 대답을 했다. 교사가 유아가 대답하지 못했을 때 다른 유아에게 질문하거나 다른 질문으로 넘어가지 않고 하 집단의 유아가 생각해낼 때까지 기다려주고 다시 질문하였다. Tharp와 Entz(2003)는 교사가 약 3~5초 동안 유아들의 반응을 기다려줄 때, 유아들의 반응 빈도를 높이고 깊이 있는 반응을 기대할 수 있다고 하였다. 따라서 이러한 교사의 상호작용은 적절한 상호작용이라고 할 수 있다.

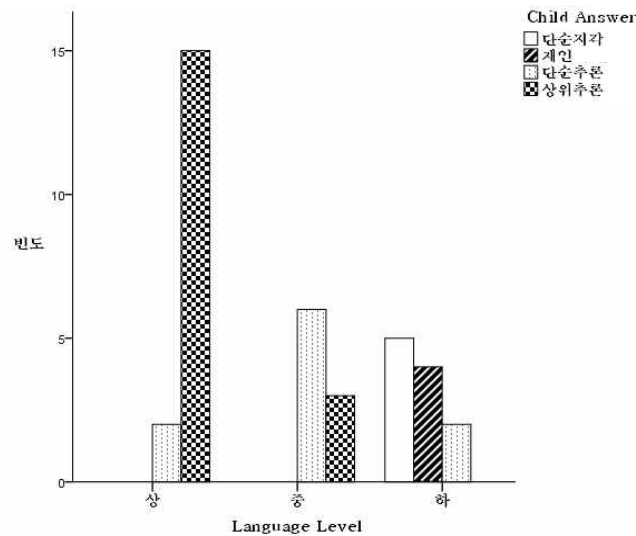
4) 교사의 상위추론 질문에 대한 언어발달 수준 집단별 유아의 대답 차이

교사가 상위추론의 질문을 하였을 때, 유아 대답의 추상화 수준은 언어발달 수준 집단 간 차이를 보였다($\chi^2=39.550$, $p<.001$). 하 집단 유아의 경우 교사가 상위추론 질문을 하였을 때 단순지각 5회(45.5%), 재인 4회(36.4), 단순추론 2회(18.2%)의 순서로 대답을 하였다. 중 집단 역시 단순추론이 6회(66.7%)로 상위추론 3회(33.3%)보다 더 높은 빈도로 대답하였다. 이와 달리 상 집단의 경우는 상위추론 질문에 상위추론의 대답을 17회(88.2%)로 가장 많이 하였다. 상위추론 질문에 대한 대답의 빈도도 상 집단이 가장 많았으며 다음으로 하 집단, 중 집단 순서로 상위추론 질문에 높은 빈도로 대답하였다.

<표 V-9> 교사의 상위추론 질문에 대한 유아의 대답

| 빈도(%) | | | | | | |
|--------------|------|------------|---------|---------|----------|---------------|
| | | 유아 언어발달 수준 | | | 합계 | $\chi^2(df)$ |
| | | 상 | 중 | 하 | | |
| 유아 대 답 | 단순지각 | 0(0.0) | 0(0.0) | 5(45.5) | 5(13.5) | 39.550*** (6) |
| | 재인 | 0(0.0) | 0(0.0) | 4(36.4) | 4(10.8) | |
| | 단순추론 | 2(11.8) | 6(66.7) | 2(18.2) | 10(27.0) | |
| | 상위추론 | 15(88.2) | 3(33.3) | 0(0.0) | 18(48.6) | |
| | 합계 | 17(100) | 9(100) | 11(100) | 37(100) | |

$p^{***}<.001$



<그림 V-3> 교사의 상위추론 질문에 대한 유아의 대답

교사의 상위추론 질문에 대한 언어발달 수준 집단별 유아의 대답 사례는 다음과 같다.

(1) 교사의 상위추론 질문에 대한 ‘상’ 집단 유아의 대답

다음은 조각을 모두 맞춘 그림을 보며 이야기를 나누는 장면이다. 완성된 그림을 보며 등장인물은 몇 명이며, 무엇을 하고 있는지, 왜 그런 행동을 하는지에 등에 대해 다양한 이야기를 나누었다.

T-1: 자, 마지막 사진까지.. 그림이 이제 완성 됐는데, 처음에 한 쪽 그림만 봤을 때랑 전체적으로 그림을 봤을 때, 뭐가 다른 거 같아?
이제 뭐하고 있는 모습인 거 같아? (단순추론)

가-1: 아까는 여기 남자랑 여자랑 사과 따고, 지금은 농부아저씨랑 여자사람이랑 (보자기 흔들는 흥내를 내며) 이렇게 하고 (단순추론)

T-1: 왜 왜 이렇게 하고 있는 걸까? (상위추론)

다-2: 보자기 흔들기 (단순지각)

가-2: 과일 맛있어지라고 보자기 흔들고 있어요.(상위추론)

T-1: 아~ 과일 맛있게 하려고?!

<A반, 2회차, 여아 2명/남아 1명>

교사가 등장인물이 무엇을 하고 있는 것 같은지 그림의 조각이 맞춰지기 전과 후를 비교하는 단순추론 질문을 하자, 상 집단의 유아가 그림 조각 완성 전, 후를 비교하며 단순추론 대답을 하였다. 이후 교사가 행동의 목적 등을 설명할 것을 요구하며 상위추론 질문을 하자 유아가 자신이 추론한 것을 설명하며 상위추론의 대답을 하였다.

(2) 교사의 상위추론 질문에 대한 ‘중’ 집단 유아의 대답

다음은 ‘봄’ 주제의 이야기나누기 활동이다. 봄나들이를 갈 때 필요한 것들에 대하여 이야기를 하던 중에 미세먼지에 대하여 이야기를 나누는 장면이다.

T-3 : 봄나들이 갈 때, 우리는 마스크도 쓰고 물도 마셔야되네. 왜 우리는 마스크도 쓰고~ 물도 마시고 해야 할까?(상위추론)

나-10: 저는 마스크 불편해요...(단순지각)

가-8 : 미세먼지 막으려고 해야 해요! 마스크를 쓰면 미세먼지를 덜 먹을 수 있고, 물을 마시면 미세먼지가 내려가요!(상위추론)

<C반, 1회차, 여아 1명/남아 1명>

교사가 지난 이야기나누기 활동에서 다루었던 ‘미세먼지’를 봄나들이에 대해 이야기를 나누는 중에 질문하고 있다. 유아 언어발달 수준 ‘중’집단의 유아는 교사의 질문에 한 요소에 집중하여 자신의 생각을 표현한다. 하지만 이는 유추, 추론의 과정이 필요 없는 단순지각의 추상화 단순지각 대답이다. 이 사례에서 ‘상’집단의 유아가 자신이 판단, 추론한 것을 설명하며 추상화 상위추론의 대답을 하였다.

(3) 교사의 상위추론 질문에 대한 ‘하’ 집단 유아의 대답

A반 2회차 이야기나누기 활동에서는 조각난 명화의 퍼즐을 맞추며 이야기를 나누었고 봄소풍에 대하여 이야기를 나누었다. 다음은 조각을 모두 맞춘 명화를 보며 이야기를 나누는 장면이다.

T-1: 자, 마지막 사진까지.. 그림이 이제 완성 됐는데, 처음에 한 쪽 그림만 봤을 때랑 전체적으로 그림을 봤을 때, 뭐가 다른 거 같아? 이제 뭐하고 있는 모습인 거 같아? (단순추론)

가-1: 아까는 여기 남자랑 여자랑 사과 따고, 지금은 농부아저씨랑 여자사람이랑 (보자기 흔들는 흥내를 내며) 이렇게 하고 (단순추론)

T-1: 왜 왜 이렇게 하고 있는 걸까? (상위추론)

다-2: 보자기 흔들기 (단순지각)

가-2: 과일 맛있어지라고 보자기 흔들고 있어요.(상위추론)

T-1: 아~ 과일 맛있게 하려고!

<A반, 2회차, 여아 2명/남아 1명>

그림 속의 인물들이 하고 있는 행동의 원인을 유추해보는 교사의 상위추론 질문에 하 집단의 유아가 그림을 보이는 그대로 지각하여 표현하였다. 이는 단순지각 대담으로 교사 상위추론 질문보다 떨어지는 추상화 수준의 답변이다. 하 집단의 유아는 상위추론 질문에 그대로 보이는 것을 이야기하거나 ‘모르겠다’는 대답을 하는 단순지각의 대답이 가장 많았다.

교사의 재인, 단순추론, 상위추론 질문에 언어발달 수준 집단 간 대답의 차이를 보였다. 이는 교사에게 같은 질문을 받더라도 개인에 따라 나타나는 반응이 다르다는 선행연구와(김수연, 심영택, 2008) 일치하는 결과이다.

VI. 결론 및 논의

이 연구는 유아교육에서 중요한 교육활동으로써의 가치를 지닌 이야기 나누기 활동에서의 교사와 유아 발화를 분석하고, 교사 질문과 유아 대답의 관련성을 유아의 언어발달 수준별로 살펴보기 위하여 실시하였다. 이에, 이 연구는 이야기나누기 활동의 교사 발화와 유아 발화를 상호작용 분석범주로 나누어 분석하고, 그 중 가장 높은 빈도를 차지하는 교사 질문과 이에 따른 유아 대답을 언어적 추상화 수준으로 분석하였다. 교사 질문과 유아 대답을 언어적 추상화 수준으로 분석하기 위하여 먼저, 이야기나누기 활동을 전사한 자료를 토대로 교사 질문과 유아 대답의 추상화 수준을 측정하여 양상을 살펴보았다. 그리고 교사 질문의 추상화 수준에 따른 유아 대답의 추상화 수준의 차이를 살펴보았으며 이후 유아를 언어발달 수준에 따라 상, 중, 하 집단으로 나눠 교사 질문의 추상화 수준별 언어수준 집단 간 대답의 추상화 수준 차이를 통계 분석하고 사례를 살펴보았다. 그 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 도출하였다.

이야기나누기 활동에서의 교사 발화와 유아 발화를 분석을 위하여 Flanders(1960)의 상호작용 분석범주(FIAC, Flanders' Interaction Analysis Categories)를 변형계, 김정현(2008)이 수정, 보완한 범주를 사용하였다. Flanders의 상호작용 분석범주는 교사의 발화를 크게 비지시적 발화와 지시적 발화로 구분한다. 선행연구(변영계, 김정현, 2008; Flanders, 1970)는 분석대상의 수업에서 교사의 비지시적 언어발화의 비율이 50%를 넘으면 비지시적인 성향의 수업으로 분류하였다. 이에 따르면, 이 연구에서 모든 반의 이야기나누기 활동은 비지시적 활동으로 나타났다. 이러한 결과는 이야기나누기 활동에서 유아와 유치원 교사의 상호작용 성향을 분석한 김민경, 이정순, 유구종(2016)의 연구와 일치하였다. Flanders(1970)는 지시적 발화의 비율이 높은 수업은 교사중심적인 수업이라 하였으며, 비지시적 발화의 비율이 높은 수업이 학생중심의 수업이라 하였다. 따라서 교사가 일방적인 지식을 전달하는 것이 목표가 아니

라 함께 생각과 경험, 지식 등을 나누는 이야기나누기 활동이 비지시적 활동으로 나타난 것은 긍정적이다. 그러나 비지시적 발화 중 ‘감정수용’의 경우, 전체 발화의 1%도 되지 않게 관찰되었다. 이는 이야기나누기 활동은 한 명의 교사가 다수의 유아를 대상으로 특정 목표와 주제를 가지고 활동을 진행하기 때문에 개별 유아의 감정을 돌봐줄 시간과 여력이 남아있지 않았기 때문으로 해석된다. 따라서 이야기나누기 활동에서 개별 유아가 충분히 자신의 생각과 감정 등을 이야기할 수 있도록 그날 유아의 컨디션이나 흥미, 집중도에 따라 활동을 유연하게 진행하는 것이 필요하다.

이야기나누기 활동에서 유아 발화는 전체발화 464회 중 단순 발화가 123회(26.51%), 주도적 발화가 341회(73.49%)로 나타났다. 유아를 언어발달 수준 집단으로 나누어 살펴본 결과, 상(202회), 중(174.5회), 하(87.5회) 순서로 높은 빈도를 보였다. 또한 발화 유형 중 주도적 발화의 비율은 하 집단이 상대적으로 가장 낮게 나타났다. 이는 유아가 교사에게 같은 질문을 받더라도 개인에 따라 나타나는 반응이 달라질 수 있다는 연구(김수연, 심영택, 2008)와 일치하는 결과로, 교사가 질문을 할 때 유아의 개별 상황과 언어발달 수준을 고려해야한다는 주장(Walsh & Blewitt, 2006)을 뒷받침한다. 또한 이러한 결과는 교사가 이야기나누기 활동을 할 때, 낮은 언어발달 수준의 유아에게 의도적으로 질문을 하거나, 유아에게 충분히 생각하고 발화할 수 있는 시간을 주는 등의 배려가 필요하다는 것을 시사한다.

이야기나누기 활동은 교사 주도의 활동이 아닌, 교사와 유아의 양방향적 상호작용이 강조되는 활동이다(이정화 외, 2015). 교사의 질문은 유아의 반응을 야기함으로써 양방향적 상호작용을 활성화시킨다. 따라서 이야기나누기 활동에서 교사는 유아의 발화와 관심을 이끌기 위하여 ‘질문’ 유형의 발화를 많이 사용한다. 본 연구에서도 이야기나누기 활동에서 교사의 전체 발화 중 평균 48.95%가 질문으로, 교사 발화 중 가장 높은 비율을 차지하였다. 그러므로 교사가 어떻게 질문하는지 세부적으로 검토하는 것이 필요하였다.

따라서 이 연구에서는 이야기나누기 활동에서 나타난 교사 질문과 유아 대답의 추상화 수준을 측정하였으며, 유아의 언어발달 수준에 따라 그 관계를 살펴보았다. 이 연구의 이야기나누기 활동에서 가장 높은 비율을 차지한 질문과 그에 대한 유아 대답을 쌍으로 코딩하여 통계적 검증을 한 결과 교사 질문의 추상화 수준에 따라 4세 유아 대답의 추상화 수준은 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 교사 발화의 추상화 수준과 유아 발화의 추상화 수준의 관계를 살펴본 연구(최현주, 2015; Tompkins et al., 2013; Zucker et al., 2010)와 일치하는 결과로 교사 질문의 추상화 수준이 중요함을 나타낸다.

이야기나누기 활동에서의 언어적 상호작용은 활동목표와 교육적 지침을 근거로 실시되며, 유아 발화와 교사 발화는 언어적 추상화의 양상을 보인다. 또한 유아 발화는 언어발달 수준에 따라 발화빈도와 발화내용이 다르게 나타났다. 그러므로 이야기나누기 활동에서 교사는 교육적 목적을 가지고 유아의 언어발달 수준을 고려하여 상호작용하는 것이 필요하다.

따라서 교사 질문과 유아 대답의 추상화 수준 관계가 유아의 언어발달 수준 상, 중, 하 집단 간 차이가 있는지 살펴보았다. 살펴 본 결과, 교사의 단순지각 질문에는 상, 중, 하 집단 간 대답의 차이가 나타나지 않았으나, 재인, 단순추론, 상위추론 질문에 대한 집단 간 대답은 유의미한 차이가 나타났다.

교사의 재인 질문에 모든 집단에서 재인 대답이 가장 높은 빈도로 나타났다으나, 상 집단은 교사 질문의 추상화 수준보다 높은 단순추론과 상위추론의 대답도 각각 11회(13.9%), 4회(5.1%)로 나타났다. 이와 상반되는 결과로 하 집단의 유아는 교사의 재인 질문에 단순지각 대답을 21회(28.4%)하며 교사 질문보다 낮은 추상화 수준의 대답을 하였다. 이러한 결과의 양상은 교사의 단순추론 질문에서도 나타났다. 그리고 교사가 상위추론 질문을 하였을 때, 상 집단은 상위추론의 대답을 88.2%나 하였으나 하 집단은 오히려 단순지각 5회(45.5%)과 재인 4회(36.4%) 대답을 하였다. 이러한 결과는 유아의 언어발달 수준을 고려하여 교사의 상호작

용이 달라져야하는 필요성을 제시한다.

교사는 교실에서 또래들보다 언어발달수준이 낮다고 평가되는 유아들에게 그들이 이해할 수 있고 대화에 쉽게 참여할 수 있는 질문을 하는 것이 필요하다. 즉, 교사는 유아 개별에 맞는 비계를 설정함으로써 언어발달 수준이 떨어지는 유아들이 그렇지 않은 유아들에 비해 이야기나누기 활동이나 놀이참여에 저조하여 언어발달의 기회가 줄어드는 일이 발생하지 않도록 도와줄 필요가 있다. 또한 하 집단의 유아에게 의도적으로 질문을 던져 발화의 기회를 늘려주는 등의 세심한 상호작용을 하는 것이 필요하다.

이러한 결과는 유아교육 교사는 낮은 수준의 추상화발화와 높은 수준의 추상화발화 사이의 균형에 중점을 두어 교육활동을 진행하는 동안 다양한 인지 수준으로 대화에 참여해야한다(Massey, 2004)는 선행연구를 지지하는 결과이다. 또한 교사에게 같은 질문을 받더라도 개인에 따라 나타나는 반응이 달라질 수 있으므로(김수연, 심영택, 2008) 교사는 유아의 언어발달 수준을 고려하여 질문해야한다는 주장의 근거가 될 수 있다.

이 연구는 4개 반을 대상으로 총 8회의 이야기나누기 사례분석을 통해 이야기나누기 활동에서의 발화를 살펴보았다. 따라서 그 결과를 일반화하기에는 한계가 있다. 또한 4명의 참여교사 중 D반의 교사의 경력이 2개월로, 다른 5명의 교사의 경력과 차이가 있으나 이를 통제하지 못했다. 이러한 점을 고려하여 이 연구의 결과를 해석함에 있어 다소 조심스러운 접근이 필요하다.

그럼에도 불구하고, 이 연구는 다음과 같은 의의를 갖는다.

첫째, 우리나라 유아교육기관은 국가차원의 교육과정인 누리과정에 제시된 교육목표와 방법에 따라 활동을 계획하고 진행하기 때문에, 이 연구결과와 사례를 통해 다른 기관들의 이야기나누기 활동을 유추할 수 있고 이 연구의 결과를 활용할 수 있다.

둘째, 이 연구는 유아교육에서 중요한 의의를 갖는 활동인 이야기나누기 활동에서의 발화를 분류하고 가장 많이 보이는 유형을 추상화 수준으

로 세부적인 분석을 하였다. 또한 이야기나누기 활동을 사례분석으로 제시하여 더 구체적이고 자세히 활동을 살펴볼 수 있다. 따라서 유아교사가 이야기나누기 활동을 계획하거나 성찰할 때의 참고자료가 될 수 있을 것이다.

셋째, 이 연구는 교사 질문과 유아 대답의 추상화수준의 관계를 살펴 보면서 최초로 유아의 언어발달 수준을 고려하였다. 따라서 대집단으로 이루어지는 이야기나누기 활동에서 개인의 수준을 고려한 비계설정 제공과 관련한 교사 교육 프로그램의 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부 (2007). *2007년도 개정 유치원 교육과정 교사용 지도서* 총론. 서울: 교육과학기술부.
- _____ (2009). *유치원 지도서 1*. 총론. 서울: 두산동아.
- _____, 보건복지부 (2013). *3-5세 연령별 누리과정: 교사용 지침서*. 서울: 교육과학기술부, 보건복지부.
- 교육부 (2000). *유치원 교육 활동지도 자료 1* 총론. 서울: 대한 교과서 주식회사.
- 교육인적자원부 (2001). *(유치원 교사)교육프로그램*. 서울: 교육인적자원부.
- 국립국어원 (2017). *표준국어대사전*. <http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp> 에서 2017년 11월 20일 검색.
- 김경현 (2010). *Easy 수업분석 Ver. 3.54*. <http://www.edusugar.com>.
- 김민경, 이정순, 유구종 (2016). 스마트기기 활용 이야기나누기활동에서의 사회적 행동 및 언어적 상호작용 분석: 전자칠판을 활용한 유아안 전교육을 중심으로. *열린유아교육연구*, 21(2), 263-289.
- 김수연, 심영택 (2008). 초등학교 교사의 질문과 학생의 반응에 관한 연구. *국어교과교육연구*, 15, 149-176.
- 김수향 (2008). 교사-유아간 이야기 나누기 시간에 나타난 교사의 질문 방법 및 언어적 상호작용 분석. *아동교육*, 17(1), 81-93.
- 김영태 (2000). 취학전 아동의 수용언어 및 표현언어 척도(PRES)의 개발: 문항 및 신뢰도 분석. *Communication Sciences & Disorders*, 5(1), 1-25.
- 김은주, 변지혜 (2009). Flanders 언어상호작용분석법에 의한 유치원 수업분석. *한국유아교육·보육복지연구*, 13(2), 97-121.
- 단현국 (2011). 교사가 지각한 교사-유아 관계와 유아의 또래 유능성. *한국유아교육연구*, 13(2), 5-33.
- 문교부 (1984). *유치원 교사를 위한 유아교육지도 자료집: 3월*. 서울: 문

교부.

- 박정진 (2006). 수업 담화에서의 질문활동 구조. *한국어학*, 32, 145-165.
- 변영계, 김정현 (2008). *수업장학과 수업분석*. 서울: 학지사.
- 성은영 (2006). 반성적 사고 중심의 발문 개선교육 과정에 나타난 교사의 발문 변화. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- _____, 김은심, 유선희 (2011). 이야기나누기 활동에서 나타난 유아교사의 언어적 교수행동 분석. *유아교육학논집*, 15(1), 141-163.
- 송주연, 황해익 (2010). 좋은 수업에 대한 유치원 교사들의 이야기. *열린 유아교육연구*, 15(3), 399-423.
- 성지현, 연영아 (2011). Flanders 언어상호작용 유형을 이용한 유치원 우수 수업 분석. *유아교육연구*, 31(1), 87-112.
- 유구중, 최승연 (2013). 이야기나누기 활동에서 커뮤니티 활용에 따른 유아의 개인적 내러티브와 유아-교사 상호작용 분석. *열린유아교육연구*, 18(4), 491-513.
- 유수경, 이연선, 손유진 (2007). 이야기 나누기 시간 동안 교사-유아의 담화 속에 나타난 교사의 수업유지 전략에 관한 연구. *열린유아교육연구*, 12(2), 249-272.
- 이영, 김명순 (1999). 유아교육기관 유형에 따른 교사 또래관계 및 아동 발달에 관한 연구. *Family and Environment Research*, 37(8), 103-116.
- 이정화, 김모아, 황진숙, 박병기 (2015). 만 3-5 세 누리과정 지도서의 이야기나누기 활동 분석. *아동교육*, 24(3), 255-277.
- 정옥분 (2010). *아동발달의 이해*. 서울: 학지사.
- 최미애 (2000) 유치원 교사-유아의 상호작용에 영향을 미치는 제 변인에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최현주 (2015). 교사 질문과 유아 대답의 추상화 수준, 유아의 어휘다양도, 평균발화길이의 관계. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 통계청 (2017). *2017년 2/4분기 가계동향*. 서울: 통계청.
- 홍용희 (2000). Vygotsky의 사회문화이론과 유아학급에서의 이야기나누

- 기 활동. *교육과학연구*, 31(3), 111-126.
- Allen, D. D., Cobb, J. B., & Danger, S. (2003). Inservice teachers mentoring aspiring teachers. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 177-182.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. WA: National association for the Education of Young Children.
- Blank, M. (1983). *Teaching learning in the preschool: A dialogue approach*. MA: Brookline Books.
- _____, & Berlin, L. J. (1986). Preschool Language Assessment Instrument (PLAI). *The Reading Teacher*, 40(3), 344-346.
- _____, Rose, S. A., & Berlin, L. J. (2003). *PLAI2: Preschool language assesment instrument second edition-examiner's manual*. TX: Pro-Ed.
- _____, & Solomon, F. (1968). A tutorial language program to develop abstract thinking in socially disadvantaged preschool children. *Child Development*, 39(2), 379-389.
- Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: An interactionist perspective. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(1), 33-54.
- Cole, P. G. & Chan, L. K. S. (1994). *수업의 원리와 실제* (권낙원 역). 서울: 성원사 (원서발행년 1987년).
- Cowling, S. (2017). *Abstract Entities*. UK: Taylor & Francis.
- Creswell, W. J. (2010). *질적연구방법론* (조흥식, 정선옥, 김진숙, 권지성 역). 서울: 학지사. (2007년 원서 발간).
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886.

- _____, & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105-122.
- _____, & Tabors, P. O. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *Young Children*, 57(2), 10-19.
- _____, de Temple, J. M., Hirschler, J. A., & Smith, M. W. (1992). Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 323-346.
- Flanders, N. A. (1960). *Teacher influence, pupil attitudes, and achievement*. MN: University of Minnesota.
- _____. (1970). *Analyzing teacher behavior*. MA: Addison-Wesley P. C.
- Garnham, A. (1985). A lot to learn. *Psychocritiques*, 30(3), 248-249.
- _____, & Oakhill, J. (1996). The mental models theory of language comprehension. In B. K. Britton & A. C. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 313-339). CA: Lea.
- Glenberg, A. M., Sato, M., Cattaneo, L., Riggio, L., Palumbo, D., & Buccino, G. (2008). Processing abstract language modulates motor system activity. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(6), 905-919.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. CA: Sage.

- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21(2), 135-169.
- Han, M., Roskos, K., Christie, J., Mandzuk, S., & Vukelich, C. (2005). Learning words: Large group time as a vocabulary development opportunity. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(4), 333-345.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. UK: Cambridge University Press.
- Hershkowitz, R., Schwarz, B. B., & Dreyfus, T. (2001). Abstraction in context: Epistemic actions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(2), 195-222.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330-350.
- Hong, Y. (1995). Teaching large-group time in a preschool classroom: The teacher as orchestra conductor. Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Kelley, H. H., Holmes, J. G., Kerr, N. L., Reis, H. T., Rusbult, C. E., & van Lange, P. A. M. (2003). *An atlas of interpersonal situations*. NY: Cambridge University Press.
- Massey, S. L. (2004). Teacher - child conversation in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227-231.
- _____, Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in

- economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340–360.
- McCormack, T., & Hoerl, C. (2005). Children's reasoning about the causal significance of the temporal order of events. *Developmental Psychology*, 41(1), 54.
- Mercer, N., & Fisher, E. (1992). How do teachers help children to learn? An analysis of teachers' interventions in computer-based activities. *Learning and Instruction*, 2(4), 339–355.
- Mosley, J. (2009). Circle time and socio-emotional competence in children and young people. In C. Cefai (Ed), *Promoting emotional education: Engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties* (pp. 119–130). UK: Jessica Kingsley.
- Moss, H., & Wilson, V. (1998). Circle time: Improving social interaction in a year 6 classroom. *Pastoral Care in Education*, 16(3), 11–17.
- Normand, M. (1986). A developmental exploration of language used to accompany symbolic play in young, normal children (2 - 4 years old). *Child: Care, Health and Development*, 12(2), 121–134.
- Olson, D. R. (1985). Introduction. In D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds), *Literacy, language and learning* (pp. 1–18). UK: Cambridge University Press.
- Ozmantar, A. F., & Monaghan, J. (2007). A dialectical approach to the formation of mathematical abstractions. *Mathematics Education Research Journal*, 19(2), 89–112.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research methods(3rd ed.)*. CA: Sage publications.

- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. NY: Basic Books.
- _____. (1975). Comments on mathematical education. *Contemporary Education*, 47(1), 5.
- _____, & Inhelder, B. (1971). *Mental imagery in the child; a study of the development of imaginal representation* (P. A. Chilton, Trans.). NY: Basic. (Original work published in 1966)
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10(3), 381-405.
- Risner, G. P., Skeel, D. J., & Nicholson, J. I. (1992). A closer look at textbooks. *The Science Teacher*, 61(7), 42-45.
- Rogoff, B. (1991). The joint socialisation of development by young children and adults. In P. Light, S. Sheldon, M. Woodhead (Eds.), *Learning to Think* (pp. 67-69). UK: Routledge.
- Sigel, I. E. (1953). Developmental trends in the abstraction ability of children. *Child Development*, 24(2), 131-144.
- _____. (1971). Language of the disadvantaged: The distancing hypothesis. In C. Stendler-Lavatelli (Ed.), *Language training in early childhood education*. IL: University of Illinois Press.
- _____. (1986). Early social experience and the development of representational competence. In W. Fowler (Ed.), *Early Experience and the Development of Competence* (pp. 49-65). CA: Jossey-Bass.
- _____. (1993). The centrality of a distancing model for the

- development of representational competence. In R. R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 141-158). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____, & McGillicuddy-Delisi, A. V. (1984). Parents as teachers of their children: A distancing behavior model. In A. Peligrini & T. Yawkey (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts*. NJ: Ablex.
- Snow, C. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Sorsby, A. J., & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: Picture book reading and a modelling task. *Journal of Child Language*, 18(2), 373-395.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. CA: Sage.
- Teale, W. H., & Martinez, M. G. (1996). Reading aloud to young children: Teachers' reading styles and kindergartners' text comprehension. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. B. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 321-344). NJ: Erlbaum.
- Tharp, R., & Entz, S. (2003). From high chair to high school: Research-based principles for teaching complex thinking. *Young Children*, 58(5), 38-44.
- Tompkins, V., Zucker, T. A., Justice, L. M., & Binici, S. (2013). Inferential talk during teacher - child interactions in small-group play. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 424-436.
- van den Broek, P. W. (1994). An Integrative Perspective on the Development of Literacy. *Psyccritiques*, 39(3), 279.

- van Kleeck, A. (2004). Fostering preliteracy development via storybook-sharing interactions: The cultural context of mainstream family practices. In C. A. Addison, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 175-208). NY: GuilfordPubn.
- _____, Gillam, R. B., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1261-1271.
- _____, Vander Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85-95.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63.
- Wells, G. (1981). *Learning through interaction: Volume 1: The study of language development* (Vol. 1). UK: Cambridge University Press.
- Wenner, J. (2004). Preschoolers' comprehension of goal structure in

- narratives. *Memory*, 12(2), 193-202.
- Werner, H. Comparative psychology of mental development (rev. ed.). Chicago: Follet publishing Co., 1948.
- Yin, R. (2011). *사례연구방법* (신경식, 서아영 역). 서울: 한경사. (1994년 원서 발간).
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83.

<부록1> 유아 언어발달수준 집단(상,중,하)의 PRES 점수와
통합언어 발달 월령 및 연령단계

| 유아 | 실제 월령 | 수용언어 | | 표현언어 | | 통합 언어발달 월령 | 연령 단계 | 언어발달 수준 |
|----|----------|------|------|------|------|------------------|----------|------------|
| | | 점수 | 발달월령 | 점수 | 발달월령 | | | |
| 1 | 55 | 41 | 59 | 56 | 74 | 67 | 14 | 상 |
| 2 | 59 | 50 | 68 | 48 | 66 | 67 | 14 | 상 |
| 3 | 56 | 34 | 52 | 38 | 56 | 54 | 11 | 하 |
| 4 | 55 | 40 | 58 | 48 | 66 | 62 | 13 | 중 |
| 5 | 57 | 34 | 52 | 50 | 68 | 60 | 12 | 중 |
| 6 | 62 | 40 | 58 | 50 | 68 | 63 | 13 | 중 |
| 7 | 55 | 40 | 58 | 32 | 50 | 54 | 11 | 하 |
| 8 | 56 | 42 | 60 | 42 | 60 | 60 | 12 | 중 |
| 9 | 56 | 56 | 74 | 50 | 68 | 71 | 14 | 상 |
| 10 | 60 | 50 | 68 | 48 | 66 | 67 | 14 | 상 |
| 11 | 59 | 54 | 72 | 54 | 72 | 72 | 14 | 상 |
| 12 | 52 | 34 | 52 | 44 | 62 | 57 | 12 | 중 |
| 13 | 55 | 46 | 64 | 52 | 70 | 67 | 14 | 상 |
| 14 | 52 | 34 | 52 | 48 | 66 | 59 | 12 | 중 |
| 15 | 52 | 36 | 54 | 36 | 54 | 54 | 11 | 하 |
| 16 | 52 | 34 | 52 | 36 | 54 | 53 | 11 | 하 |
| 17 | 53 | 35 | 53 | 37 | 55 | 54 | 11 | 하 |
| 18 | 55 | 46 | 64 | 52 | 70 | 67 | 14 | 상 |
| 19 | 55 | 32 | 50 | 46 | 64 | 57 | 12 | 중 |
| 20 | 58 | 34 | 52 | 50 | 68 | 60 | 12 | 중 |
| 21 | 56 | 50 | 68 | 48 | 66 | 67 | 14 | 상 |
| 22 | 52 | 34 | 52 | 44 | 62 | 57 | 12 | 중 |
| 23 | 61 | 48 | 66 | 46 | 64 | 65 | 13 | 중 |
| 24 | 55 | 32 | 50 | 32 | 50 | 50 | 11 | 하 |
| 25 | 61 | 34 | 52 | 48 | 66 | 59 | 12 | 중 |
| 26 | 57 | 36 | 54 | 34 | 52 | 53 | 11 | 하 |
| 27 | 61 | 36 | 54 | 48 | 66 | 60 | 12 | 중 |
| 28 | 51 | 36 | 54 | 46 | 64 | 59 | 12 | 중 |
| 29 | 55 | 34 | 52 | 38 | 56 | 54 | 11 | 하 |
| 30 | 63 | 46 | 64 | 52 | 70 | 67 | 14 | 상 |

| | | | | | | | | |
|----|------|------|------|------|------|------|------|---|
| 31 | 60 | 34 | 52 | 44 | 62 | 57 | 12 | 중 |
| 32 | 60 | 52 | 70 | 50 | 68 | 69 | 14 | 상 |
| 33 | 62 | 35 | 53 | 37 | 55 | 54 | 11 | 하 |
| 34 | 51 | 30 | 48 | 32 | 50 | 49 | 11 | 하 |
| 35 | 61 | 40 | 58 | 42 | 60 | 59 | 12 | 중 |
| 36 | 62 | 46 | 64 | 46 | 64 | 64 | 13 | 중 |
| 37 | 60 | 54 | 72 | 54 | 72 | 72 | 14 | 상 |
| 38 | 60 | 49 | 67 | 49 | 67 | 67 | 14 | 상 |
| 평균 | 56.9 | 40.5 | 58.5 | 45.0 | 63.0 | 60.7 | 12.5 | |

<부록2> 이야기나누기 활동 관찰 기록지

| | | | |
|----------------------|--|------|-----------|
| 관찰반 | | 활동주제 | |
| 관찰일 | | 관찰시간 | 시 분 ~ 시 분 |
| 관찰장소 | | 관찰활동 | 1회차 / 2회차 |
| 참고사항 | | | |
| 특이 발화 및 행동 | | | |
| 환경 및 상황적 특징 | | | |
| 기타 | | | |

<부록3> 교사용 설문지

IRB No. 1704/003-008

유효기간: 2018년 4월 20일

설문지 <교사용>

ID

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

* 각 문항을 읽고 해당하는 곳에 V표 또는 적절한 답을 적어 주세요.

● 교사 연령: (만 _____ 세)

● 기관 명: _____

● 학 급 명: _____

1. 선생님은 어느 나라의 국적을 가지셨습니까?

2. 선생님의 성별은 무엇입니까?

☐ ① 남 ☐ ② 여

3. 대학교에서 무엇을 전공하셨습니까?

4. 선생님 출신대학의 종류는 무엇입니까?

- ☐ ① 2년제 전문대학교
☐ ② 3년제 전문대학교
☐ ③ 4년제 일반대학교
☐ ④ 사이버 대학교
☐ ⑤ 기타(_____)

5. 선생님은 '유아'와 관련하여 어떠한 자격증을 가지고 계십니까? (복수응답 가능)

- ☐ ① 유아교육 자격증
☐ ② 보육교사 자격증
☐ ③ 기타 교육자격증 (_____)
☐ ④ 아동관련 자격증 (_____)
☐ ⑤ 없음

6. 선생님의 교사 경력은 얼마입니까?

_____년 _____개월

7. 현재 선생님의 학급에서 함께 생활하는 아동과 교사 수는 몇 명입니까?

교사 _____명

아동 _____명

8. 근무하고 계신 기관의 종류는 무엇입니까?

- ☐ ① 유치원 및 어린이집
 (8-1 또는 8-2에 답해주세요.)
☐ ② 유아영여학원

8-1. 근무하고 계신 기관이 유치원일 경우.

- ☐ ①국립 유치원
☐ ②병설 유치원
☐ ③단설 유치원
☐ ④사립(민간) 유치원
☐ ⑤기타(_____)

8-2. 근무하고 계신 기관이 어린이집일 경우.

- ☐ ①국·공립 어린이집
☐ ②민간 어린이집
☐ ③가정 어린이집
☐ ④직장 어린이집
☐ ⑤기타(_____)

9. 선생님의 교육목표 또는 철학을 자유롭게 적어주세요.

▶ 응답해주신 내용은 연구자 외의 타인에게
 절대 공개되지 않습니다. 감사합니다☺



<부록4> 부모용 설문지

IRB No. 1704/003-008

유효기간: 2018년 4월 20일

설문지 <부 모 용>

ID

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

※ 각 문항을 읽고 해당하는 박스 안에 v표 또는 적절한 답을 적어 주세요.

● 유아 생년월일: _____ 년 _____ 월 _____ 일 (만 _____ 세)

● 기관명: _____

● 학급명: _____

● 부모님 E-mail 주소: _____ <e-mail 주소는 아동의 지능, 언어검사 결과를 보내드리기 위한 정보입니다.>

1. 아버지와 어머니의 연령은 어떻게 됩니까?

아버지: (만 _____ 세) / 어머니: (만 _____ 세)

2. 자녀의 성별은 무엇입니까?

☐ ① 남 ☐ ② 여

3. 자녀의 출생순위는 무엇입니까?

☐ ① 외동 ☐ ② 첫째 ☐ ③ 둘째
☐ ④ 셋째 이상 또는 막내 ☐ ⑤ 기타

4. 자녀가 해당 기관에 다닌 기간은 얼마입니까?

(_____ 개월)

5. 귀하의 자녀는 과거 또는 현재에 영어교육 경험이 있습니까?

☐ ① 예 (5-1. 질문에 답해주세요) ☐ ② 아니오

(5번 문항에서 '① 예'를 선택하신 분은 5-1. 질문에 답해주세요.)

5-1. 어떤 종류의 영어교육입니까?

기간도 함께 적어주세요.(중복 응답 가능)

- ☐ ① 영어방문학습지 (_____ 개월)
☐ ② 영어 비디오 및 온라인 교육 (_____ 개월)
☐ ③ 영어마을 (_____ 개월)
☐ ④ 영어서적 (_____ 개월)
☐ ⑤ 영어학원(영어유치원 포함) (_____ 개월)
☐ ⑥ 기타(_____) (_____ 개월)

6. 영어권 국가의 체류 경험이 있습니까?

☐ ① 예 (_____ 개월)
☐ ② 아니오

7. 자녀의 부모님의 직업에 대한 질문입니다.

해당하는 번호를 () 안에 적어주세요.

어머니 () / 아버지 ()

- ① 전문기술직 ② 사무관리직 ③ 판매서비스직
④ 생산노동직 ⑤ 전업주부 ⑥ 자영업
⑦ 기타 (_____)

8. 부모님의 최종 학력은 어떻게 되십니까?

해당하는 번호를 () 안에 적어주세요.

어머니 () / 아버지 ()

- ① 고등학교 졸업 이하 ② 2.3년제 대학교 졸업
③ 4년제 이상 대학교 졸업
④ 대학원 재학 이상
⑤ 기타 (_____)

9. 귀하 가정의 월평균 총소득 (세금공제 전 소득)은 얼마입니까? <해당 질문은 본 연구에 꼭 필요하오니 빠뜨리지 않고 기재해주신 것 감사하겠습니다.>

• 월평균 총소득은 가구원의 근로소득, 사업소득, 재산소득을 모두 포함합니다.

- ☐ ① 150만원 미만
☐ ② 150만원 ~ 249만원
☐ ③ 250만원 ~ 349만원
☐ ④ 350만원 ~ 499만원
☐ ⑤ 500만원 ~ 699만원
☐ ⑥ 700만원 ~ 999만원
☐ ⑦ 1000만원 ~ 1499만원
☐ ⑧ 1500만원 이상

▶ 응답해주신 내용은 연구자 외의 타인에게

절대 공개되지 않습니다. 감사합니다☺



Abstract

Analysis of Child and Teacher's Speech on Circle Time in 4-year-old Kindergarten Class

Shin, Eun Ah

Major in Early Childhood Education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study was to examine the speech types of teachers and young students observed during circle-time activities. This study investigated the relationship between the level of abstraction from teachers' questions and that of young students' responses. To achieve these goals, the speech types of the teachers and students during circle time were classified into Flanders' Interaction Analysis Categories. The interaction between teachers' questions and students' utterances were measured by the level of linguistic abstraction.

The subjects consisted of thirty-eight 4-year old students were selected from one kindergarten in Seoul. These students were divided into three groups (high, medium, low) according to the level of

language development based on PRES test results.

Abstractness of teachers' questions and students' responses were analyzed using video recordings of their interactions during circle time. Statistical methods adopted for data analysis were frequency, percentile, mean, standard deviation, chi-square test by using SPSS 24.0 program. To examine the class conversations in more detail, relevant cases are suggested and analyzed as well.

The major findings of the study are as follows;

First, in the case of teachers, non-directive speech was observed in the order of 'Asks Questions' followed by 'Praises/Encourages', 'Accepts/ Uses Ideas', and 'Accepts Feelings'. On the other hand, teachers' directive speech dominantly took the form of 'Lectures', followed by 'Give Directions', and 'Criticizes/Justices Authority'. Based on the observation, the circle time appeared to be an activity involving non-directional speech predominantly. For students' responses, 'Leading Speech' was observed more significantly than 'Simple Speech'.

Second, there was a significant difference in the level of the abstraction of the children's responses according to that of the teacher.

Third, there was no difference among the groups when teachers asked 'simple perception' questions, but there was a difference among the groups when they asked questions regarding 'recognition', 'simple reasoning', and 'higher reasoning'.

With the findings of the current study, this research verified the relationship between the level of abstraction of early childhood responses according to abstraction level of teacher questions during the circle time activity varying with the children's language development level. In other words, it is necessary for the teacher to

make a careful interaction during scaffolding while considering the level of the children's language development.

**keywords : circle time, speech type, level of abstraction,
language development level**

Student Number : 2015-21695